

Международная научная конференция

Актуальные вопросы современной педагогики (II)



Уфа

УДК 37(063)
ББК 74
А43

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

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Актуальные вопросы современной педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф.
А43 (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. — vi, 174 с.
ISBN 978-5-87308-058-8

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики (II)».

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

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

УДК 37(063)
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Жунусакунова А.Д. Разновидности заданий в тестовой форме	1
Карпова Т.В., Котов С.В., Козырева О.А., Буравова А.Н., Горбунова И.А. Непрерывность педагогического образования в структуре и процессе формирования культуры самостоятельной работы педагога и его самореализации	4
Кохановская Д.Р. Теоретический анализ проблемы развития креативности у студентов	6
Краснова В.И. Психолого-педагогические особенности самореализации одаренного подростка во внеучебной деятельности сельской школы	9
Логачева Н.В., Соболевская Е.П., Козырева О.А., Сметанникова Ю.Б., Шварцкопф Е.Ю. Особенности социализации, саморазвития и самореализации девушек в легкой атлетике	14
Огурцова Т.М., Куликова Е.В., Козырева О.А., Шишкарева Т.А. Возможности социализации и самореализации обучающихся в спорте и физической культуре	19
Сариева А.Б. Понятие о педагогической этике и её задачи	21
Сафиуллина Р.И. Воспитательный потенциал музыкального искусства в развитии ценностно-смысловой сферы детей младшего школьного возраста	24

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Зорина Ю.П. Актуальные вопросы качества профессионального образования	27
---	----

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Болдырева Н.Г., Баранова Н.А., Витязь Л.Н. Формирование у старших дошкольников знаний по пожарной безопасности в процессе организации образовательной деятельности в ДОУ	30
Галкина Е.В. Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)	32
Гринек Т.В., Каменская И.Н. Формирование мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе	36
Зуева С.П. Развитие певческих способностей детей старшего дошкольного возраста через использование современных образовательных технологий	39
Каюрова А.Н., Кудрина Л.В., Попова В.Ф. Формирование экологической воспитанности у детей дошкольного возраста	41

Платонова О.И., Токарев А.А. Воспитание основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста в условиях ДОУ	43
Плотникова Т.В. Развитие эстетического восприятия в процессе ознакомления с декоративно-прикладным искусством.	45
Романенко О.Г., Дорошина Т.В., Григорян К.И. Патриотическое воспитание дошкольников через приобщение к национальной культуре	47
Рыбина Н.П. Методическая работа с воспитателями детского сада	50
Аленкина Ж.Р., Токарев А.А., Данилова Е.В. Образовательная программа Центра игровой поддержки ребенка ГБОУ Детского сада №659 города Москвы	53
Хлынова Л.А., Мещерякова С.В., Шевченко С.Ф. Приобщение дошкольников к истокам русской национальной культуры посредством организации комплексной образовательной деятельности в ДОУ	56

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Водопьянова Т.М. Особенности построения учебных занятий обучающихся химико-биологического профиля, для успешной сдачи выпускного экзамена	60
Коробова О.В. Обучение изучающему чтению	63
Кошелев А.А., Козырева О.А., Сметанникова Ю.Б., Шварцкопф Е.Ю. Портфолио как результат формирования культуры самостоятельной работы школьника	66
Кошелев А.А., Козырева О.А., Шварцкопф Е.Ю., Тихонова О.А. Возможность реализации модели формирования культуры самостоятельной работы обучающегося	68
Михайлова Е.А. Конфликтная составляющая современных теорий воспитания	71
Рослякова С.В. Формирование познавательной компетентности у учащихся как процесс	79
Сидорова Е.С. Активные методы обучения на уроках иностранного языка	82
Смирнова Ю.А. Сущность понятия «самостоятельная деятельность учащихся» при обучении школьников	84
Ткаченко И.Г., Масько Н.Н. Ролевая игра как метод мотивации изучения немецкого языка в средней школе	87
Чикишева О.В. К вопросу использования учебной деятельности как фактора формирования интереса к чтению младших школьников	89

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Тюковина Н.Г. Решение проблемы обучения ориентировки в макропространстве детей со зрительной депривацией в условиях специализированного сада	92
--	----

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Михалищева М.А. Организация самостоятельной работы студентов при реализации федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования	100
Попов И.П., Сьянова Т.Ю. Разработка модульных структур сетевых образовательных программ горного профиля	102
Титова С.С. Музыкальная литература в ДМШ с использованием современных информационных ресурсов и технологий	105
Титова С.С. Способствование развитию творческого потенциала учащихся ДМШ и СПО в рамках дисциплины «Музыкальной литературы»: к вопросу о формах работы и методическо-материальном обеспечении	117

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Богачева Л.С.

Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема 123

Бойко Т.Н.

О сущности формирования социально-педагогической компетентности у будущих учителей-логопедов в процессе педагогической практики 125

Диких Э.Р.

О технологиях профессиональной подготовки будущих учителей в информационном обществе 127

Елашкина Н.В., Рохвадзе Р.Ф.

Инновации в системе высшего образования: проблемы, решения, предложения 131

Кульмухаметова З.Г.

Роль технологии развивающего обучения в формировании психосоциальной компетентности обучающихся 134

Матвеев А.А., Тарасов К.И., Козырева О.А.

Особенности, типология и показатели сформированности культуры самостоятельной работы будущего инженера-строителя 136

Меньш Е.А.

Факторы, влияющие на формирование ценностного отношения студентов к здоровью 138

Осипенко С.А.

Эвристическое мышление. Его значение для специалистов в области математики 142

Панфилова Е.В.

Культурная социализация городской и сельской студенческой молодёжи: пути и особенности формирования 144

Родкина А.А.

Теоретические основы формирования профессиональных компетенций у художников-стилистов в условиях интеграции дисциплин художественного и инженерного направления 148

Селюка Е.А., Герасимова В.Н.

Проблемы воспитания культуры межнационального общения и толерантного поведения в высшей школе 151

Топаков Р.С., Сметанникова Ю.Б., Козырева О.А., Шварцкопф Е.Ю.

Возможности и структура электронного учебника «Социальная педагогика» в системе обучения и самообучения в педагогическом вузе 154

Шанц Е.А.

Инициативность как одно из социально-значимых качеств личности студента в общественно-полезной деятельности 157

Щербакова И.И., Чеснова Е.Л., Козырева О.А., Шварцкопф Е.Ю.

Культура самостоятельной работы педагога по физической культуре в структуре успешности профессионально-педагогической деятельности 160

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Агеева И.С.

Туризм как специфический вид социально-культурной деятельности 164

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Гончарова О.С.

Психолого-педагогические условия успешного воспитания ребёнка в неполной семье 167

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Бодрова Т.Ю.

Концептуальные основы педагогического тестирования и его использование на уроках РКИ 170

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Разновидности заданий в тестовой форме

Жунусакунова Айжаркын Данияровна, аспирант
Нарынский государственный университет имени С.Нааматова (Кыргызстан)

В статье рассматриваются проблемы форм тестовых заданий как одного из видов педагогического контроля, изучены виды заданий тестовой формы на примерах.

При анализе педагогико-дидактических литератур и зарубежной практики тестирования в результативности следующих утверждений: для увеличения эффективности испытания, для обеспечения адекватности поставленной цели с полученными результатами, большую роль играет задача соответствующего выбора видов тестовых заданий.

Знакомство учителей с различными видами тестовых заданий, умение отделять различие между ними, умение применять в учебном процессе (с целями) являются предпосылкой для успешной организации процесса-контроля. Каждый вид задания по своему намечает цели. Если некоторые подходят для выяснения обязательно знания учащегося, другие виды определялись не только знания учащегося, но и творческие знания и навыки.

Разновидности тестовых заданий посвящены исследования многих ученых. Исследователь С.А. Мышко выделяет следующие формы тестовых заданий:

- задания с выбором единственного правильного ответа;
- задания с несколькими возможными правильными ответами;
- задания, имеющие два ответа: один из которых правильный, в другой неправильный;
- задание на завершение предложений;
- вопросы на установления взаимосвязей;
- задания с краткими ответами [8,47]

За прошедшее время вопрос о формах тестовых заданий обсуждались регулярно, и авторами предложены следующие их разновидности:

- тест опознание;
- тест различие;
- тест соотношение;
- тест подстановка;
- конструктивный тест;
- тест-задача;
- тест-процесс [2,154–157].

Обобщая исследования по разновидностям тестов, В.С. Аванесов подчеркивает: «форма тестовых заданий – это способ организации, упорядочения и существования содержания теста» [3].

Более подробно описаны различные формы заданий у Аванесова В.С., Майорова А.М., М.Б. Челышкова, С.К. Калдыбаева [3;6;7;12;13] ссылаясь на зарубежную литературу предлагает следующую классификацию тестовых заданий:

1. задания закрытой формы (с множеством выбором), в которых учащиеся выбирает правильный ответ из данного;
2. задание на дополнение (открытые задания) требующее самостоятельного получения ответов;
3. задание на установления соответствия (с множественным выбором), выполнения которых связано с выявлением соответствия между элементами нескольких множеств;
4. задание на установление правильной последовательности, в которых от учащегося требует указать порядок действий или процессов, перечисленных педагогами.

1. Задание закрытой формы.

Под тестовым заданием закрытой формы понимают такое тестовое задание, где есть готовые ответы, из которых тестируемый должен выбрать.

В закрытой форме тестовых заданий можно выделить несколько видов:

- 1) тестовые задания с выбором одного правильного ответа;
- 2) тестовые задания с выбором нескольких правильных ответов.

Под тестовым заданием с выбором одного правильного ответа понимают тестовое задание закрытой формы, в котором среди предложенных ответов лишь один правильный.

В заданиях с выбором одного правильного ответа можно выделить несколько подвидов. В.С. Аванесов [1] выделяет следующее:

- 1) задание с двумя вариантами ответов;
- 2) задания с тремя вариантами ответов;
- 3) задания с четырьмя видами ответов;
- 4) задания с пятью видами ответов.

Задание такой формы больше других распространены в тестовой практике. Некоторые авторы именно их назы-

вают тестами. Причина столь широкого распространения этой формы тестовых заданий несколько: 1) сравнительная простота выполнения; 2) традиционность; 3) удобство для быстрого и автоматизированного контроля знаний.

При составлении тестовых заданий наиболее существенным является подбор вариантов ответов, называемых неправильными, которые расположены рядом с правильными. Считается, что эти варианты должны быть «правдоподобными». Неправильные, но правдоподобные ответы называются дистракторами [13,15] (от англ. to distract – отвлекать). Если в задании имеется k ответов, то тогда ответ, доля выбора которого близка к значению $1/k$ – идеальный дистрактор; доля выбора меньше, чем $1/k$ – доминирующий дистрактор в задании.

Современная практика показывает что, чаще всего можно встретить задания с одним правильным ответом, в которых предлагается 4 или 5 возможных ответов. Например, при использовании четырех вариантов ответов вероятность угадывания правильного ответа составляет 25%, а при пяти ответах – 20%.

1 пример: история 11 класс.

В данное время какое место считается потомком города Баласагын?

Ответы:

а) Токмок; б) Бухара; в) Бурана; г) Узген д) Ташкент

2 пример: Математика 7-класс, тема: Многочлен.

На какие множители можно разложить тождество $x(x-p) + y(a-p) - (p-a)$

Ответы:

а) $(a-p)(x+y+1)$; в) $(p-a)(x+y+1)$;

б) $(a-p)(x+y-1)$; г) $(a-p)(-x+y+1)$;

3 пример: Русская литература 11 класс

Укажите произведение Л.Н. Толстого, которое имеет подзаголовок «Кавказская повесть».

Ответы:

а) Набег б) Два гусара

в) Кавказский пленник г) Казаки

Задание с множественным выбором (с выбором несколько правильных ответов).

Под тестовым заданием с выбором нескольких правильных ответов понимают тестовое задание закрытой формы в котором допускается выбор нескольких правильных ответов из числа предложений.

Эффективность использования этого вида задания повышается если:

1. используется серия заданий;
2. формулировка задания четкая и понятная;
3. задания не предназначены для выявления высокого уровня, усвоения комплекса элементов;
4. время выполнения ограничено и его достаточно мало.

Чаще всего такие тесты используются для проверки усвоения базовых понятий, основных свойств, элементов содержания.

4 пример: Кыргызская литература, 11 – класс

Какой писатель родился в 1904 году?

Ответы:

а) К. Баялинов б) К. Жантошов

в) Т. Сыдыкбеков г) М. Элебаев

2) Какое произведение относится названному писателю?

Ответы:

а) Каныбек б) Кен-Суу

в) Кыйын кезек? г) Курман жылга?

5 пример: Математика 6 – класс.

В тождестве $\frac{a}{a-2} - \frac{a}{a^2-4}$

Найти общий знаменатель дроби.

Ответы:

а) $a+2$; б) $a-2$;

в) $a-4$; г) a^2-4 .

Каков результат вычитания дробей?

а) $\frac{a}{a-2}$; б) $\frac{a(a+1)}{a-4}$; в) $\frac{a(a+1)}{a^2-4}$;

г) $\frac{a^2+1}{a^2-4}$.

6 пример: Кыргызская литература 10 класс.

Об А.С. Пушкине писал кыргызский поэт:

Ты не заметил дерзости моей,

И понял я, что меня сильней.

Тогда перед тобой я поклонился;

Сам утонул в поэзии твоей.

Кто автор стихотворения?

Ответы:

а) Дж. Боконбаев; б) А. Осмонов;

в) А. Токомбаев; г) А. Усенбаев.

В каком году родился названный писатель?

Ответы:

а) 1894 г.; б) 1904 г.; в) 1910 г.;

г) 1915 г.

Таким образом, тестовые задания множественного выбора – это наиболее часто используемый в педагогических тестах вид задания.

2. Тестовые задания открытой формы.

Заданиями открытой формы называют задания без указания возможных вариантов ответа. Такие задания называют еще открытыми заданиями или заданиями на дополнение. Такие задания требуют от учащихся самостоятельно сформулировать ответ, а не выбрать готовый.

Достоинством заданий закрытой формы можно считать то, что они не допускают возможности угадывания [3,79].

7 пример: Информатика 11 класс

Дан неполный фрагмент программы для суммы двухзначных четных чисел:

10 $k=10$; $s=0$

20 $s=s+k$

30 $k=k+2$

40 ...

50 PRINT «S=»; S

Найти оператор 40-й строки.

а) IF k<98 THEN 20; б) IF k < = 98 THEN 30;

в) IF S=98 < THEN 20; г) IF k < = 98 THEN 20.

8 пример: Геометрия 9-класс.

В прямоугольном треугольнике катет противоположный углу A равен произведению гипотенузы на

ответы:

а) $\sin A$; б) $\cos A$; в) $\operatorname{tg} A$; г) $\operatorname{ctg} A$.

При разработке задания открытой формы полезно придерживаться следующих рекомендаций [3]:

– добавляемое слово ставиться в конце задания;

– добавляемой слово является единственным;

– все утверждения, по возможности, короткие.

Ответы не даются: учащиеся должны найти их сами.

Основной трудностью при составлении заданий открытого типа является соблюдения основного требования к тестовым заданиям – наличие однозначного правильного ответа.

3. Тестовые задания на установления соответствия.

Под тестовым заданием на установление соответствия понимают тестовое задание, в котором необходимо установить соответствие элементов одного множества элементами другого. При этом желательно, чтобы количество элементов в этих множествах было неодинаковым.

14 пример: География, 10 класс

Ниже дан список рек и морей. Установите соответствие, какие реки впадают в перечисленные моря.

	Реки		Моря
1	Дон	А	Черное
2	Волга	Б	Аральское
3	Сырдарья	В	Каспийское
4	Днестр	Г	Азовское.

Ответы.

а) 1Г, 2В, 3Б, 4А; б) 1Б, 2Г, 3В, 4А;

в) 1А, 2Б, 3В, 4Г; г) 1Г, 2А, 3Б, 4В.

15 пример: Кыргызская литература. 9 класс

Правильно определите, какие годы был награжден выдающейся кыргызский писатель Ч. Айтматов.

1	Государственная премия	А	1963
2	Ленинская премия	Б	1968
3	Герой соц.труда.	В	1976
4	Премия им. Токтогула .	Г	1978

Ответы.

а) 1А, 2Б, 3В, 4Г; б) 1Б, 2А, 3Г, 4В;

в) 1Г, 2А, 3В, 4Б; г) 1Б, 2В, 3Г, 4А.

К. Игенкамп задания на установления соответствия относят к заданиям с выбором ответа. Исследователь называют их заданиями на установления связи. Однако он ограничивает область применения таких тестовых заданий

проверкой знания фактов [10,93].

4. Тестовые задание на установления соответствия правильной последовательности.

Задание на соответствие требует установить соответствие каждого элемента одного множества элементами другого множества. Наиболее ценным является то, что такие задания позволяет определить среди других ассоциативную составляющую знаний, то есть знания взаимосвязи определений, и факторов, авторов и произведений, и характеристик параметров различных приборов и устройств, связей между законами, формулами и т.д.

Эти задания разрабатываются для проверки выработанности умений осуществлять последовательность процессов, действий и операций, выявления сформированности конкретных понятий. Вместе с заданием предлагается в выборе правильных порядков следования.

16 пример: Информатика 8-класс.

Создайте правильную последовательность алгоритма.

1. сжигание газа; 2. Открытие вентиля газа;

3. построение уравнения; 4. Определение известного и неизвестного.

Ответы:

а) 4->2->3->1; б) 2->4->3->1;

с) 4->3->1->2; д) 4->3->2->1.

17 пример: Биология 9 класс.

1. Гусеница 2. Куколка;

3. Имаго; 4. Яйцо.

Названные слова показывают 4 стадии развития в жизни бабочки. Какая из нижеприведенных последовательностей дает правильный порядок стадии жизненного цикла бабочки?

Ответы:

а) 1->2->4->3; б) 2->4->1->3

в) 4->2->1->3; г) 4->1->2->3.

Кроме рассмотренных четырех основных форм, существует группа заданий, обладающих свойствами заданий тестовой формы, но не обладающих свойством тестовых заданий. Характерный признак таких заданий – зависимость одних заданий от решения других. Такие задания не включаются в состав педагогических тестов, однако они успешно могут быть использованы в учебном процессе. Такие задания В.С. Аванесовым названы системой заданий в тестовой форме. Основными их видами являются: цепные, тематические, текстовые и ситуационные и др.

«Форма тестовых заданий является одной из тех проблем тестирования, научное изучение и разрешение которых чрезвычайно важно и неотложно», писал Г.С. Костюк 1928 году [11]. Однако, поиск оптимальной формы тестового задания, в наилучшей степени отражающей содержание теста и анализируемой предметной области, является важной актуальной задачей и на сегодняшний день.

Литература:

1. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. – М.,1994. – 135 с.
2. Аванесов В.С. Композиция тестовых задания. – 2-ое изд.испр. и доп. – М.,1998. – 217 с.

3. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. 2-изд., переработанное и расширенное. М.: «Центр тестирования», 2005. — 156 с.
4. Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). — М., 1970, 300 с.
5. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивание результатов обучения. М: БИНОМ., 2007. — 172 с.
6. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. — М.: Народное образование, 2000. — 352 с.
7. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования — М., «Интеллект центр», 2001. — 296 с.
8. Мышко С.А. Проблема тестирования в системе образования США. Дисс...к.п.н. — Ужгород, 1982
9. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учебное пособие/В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. — М.: Университетская книга; Логос, 2009. — 279 с.
10. Ингенкамп Карлхайнц. Педагогическая диагностика: пер. с нем. — М: Педагогика, 1991 г. — 240 с.
11. Костюк Г.С. О зависимости результатов тестирования от формы теста // Тесты: теория и практика — М.: Моск. тестолог. объединение, 1928 г. — 205 с.
12. Қалдыбаев С.Қ., Ажыбаев Д.М., Бекежанов М.М. Компьютерная диагностика результатов обучения в общеобразовательной школе: Практико-ориентированная монография. — Б: 2007. — 136 с.
13. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. — М., 2001 — 432 с.

Непрерывность педагогического образования в структуре и процессе формирования культуры самостоятельной работы педагога и его самореализации

Карпова Татьяна Викторовна, старший преподаватель;
 Котов Сергей Валерьевич, студент;
 Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Буравова Анастасия Николаевна, студент
 Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Горбунова Ирина Анатольевна, аспирант, преподаватель;
 Новокузнецкое училище олимпийского резерва

Непрерывность педагогического образования есть категория, несомненно первостепенная, тем более, что в решении противоречий современной, сложившейся, устоявшейся и эволюционирующей системы образования в ее микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах представляет собой широкий интерес как для общей, так и для профессиональной педагогики. Кроме того, согласно совокупности принципов модернизации педагогического образования в контексте идей современной гуманно-личностной педагогики, пересмотру содержания и политики в законодательной системе, касающейся образования как ресурса и условия сохранения многонациональной культуры и языка, — это еще и совокупность отраслей методики преподавания различных дисциплин, специального образования и системы, занимающейся разработкой основ, качества и специфики физического воспитания и спорта.

Исследование формирования коммуникативной культуры, профессиональной, профессионально-педагогической, этнической культуры, культуры самостоятельной работы и прочих видов культур есть ничто иное, как то неизвестное-объективное, стимулирующее построение вектора преобразования как общественного, антропологического способа познания и преобразования объективной реальности согласно канонам историко-

культурных ценностей и норм, так и специфически ситуативного, личностного и уникально-реконструируемого, стимулирующего выделение способов соотнесения пространственного и временного, антропологического и социально-средового, гносеологического и аксиологического, акмеологического и гуманно-личностного, в таком перечислении можно не отразить всех направлений преобразования внутреннего и внешнего мира, но существует одна тонкая грань, которая определяет перспективы саморазвития и самосохранения пространства и антропологической среды — это ее реконструируемое и ретранслируемое подобие, — так дети повторяют своих родителей, так нация поликультурного пространства повторяет своё наследие в продуктах цивилизации и государства, способных гибко варьировать и созидать, в противном случае, — все цепочки векторного (мультисредового — компетенции, ценности, различные типы культур и пр.) и скалярного (полисубъектного — проекции общества на объектную, индивидуальную, субъектную, личностную основу антропологических единиц, т.е. достижения в различных областях деятельности, труды, продукты общения и деятельности) генеза оборвутся и цель, смыслы и продукты антропологической среды канут в небытие. Непрерывность в данном феноменологическом поле и есть то,

что проверяет целостность всех цепочек, отраженных в выше перечисленной структуре.

Если рассмотреть внутреннюю составную непрерывности в типологии скалярного и векторного преобразования — это культура самостоятельной работы (КСР), если рассмотреть внешнюю составную непрерывности — это состоятельность и целостность государства и его политико-экономических, морально-этических, деятельностно-практических, социально-профессиональных, гносеолого-акмеологических, дидактико-генетических и пр. устоев.

Специфика деятельности педагога в системе непрерывного профессионального образования заключается в создании условий для формирования культуры самостоятельной работы и реализации законодательной, исполнительной, силовой, правоохранительной, экономической, контрольно-ревизионной и пр. базы государственного управления всеми звеньями и единицами микро-, мезо-, макро- и мегасред, соразмерно и адекватно описывающих возможности и специфику общественно-экономических, правовых, образовательных, здравоохранительных, культурно-просветительских и пр. отношений.

Итак, процесс формирования КСР в контексте реализации идеи непрерывности может быть выделен в:

— *микро-* (микросреды и микроциклы формирования КСР определяются витка образовательного комплекса услуг, например, учебного года или пределами возможностей одного учреждения, например, средняя школа, музыкальная школа и пр.),

— *мезо-* (мезосреды и мезоциклы формирования КСР определяются совокупностью двух систем/структур, предопределяющих постановку и реализацию идей непрерывности образования и, как следствие, формирования культуры самостоятельной работы),

— *макро-* (макросреды и макроциклы формирования КСР определяются совокупностью включения в поле моделирования и апробации двух поколений непрерывно обучающихся субъектов учебной и профессиональной деятельности и общения, например, — это создание школы с последователями-учениками),

— *мегамасштабах* (мегасреды и мегациклы формирования КСР определяются появлением, созданием, реконструкцией и выживаемостью гносеолого-антропологического конгломерата в системе школ, ресурсного трансформирования моделей сознания и деятельности, общения и взаимодействия в мультисредовом, полисистемном направлении оценки качества преобразования и жизнеспособности).

Кроме того, в данный процесс включена 4-хуровневая структура внутриличностного формирования культуры самостоятельной работы, опосредованной такими нюансами в рассмотрении сущности личностного становления и развития, как объект, индивид, субъект, личность.

Учет этих двух ярусов моделей формирования КСР педагога выделяет перспективы этого и будущих исследований, фасилитирующих понимание и ситуативные из-

менения, возникающие в среде внутреннего и внешнего генеза, предопределяющие исход состоятельности, продуктивности, целостности и прочих выявляемых характеристик личности и пространства.

Непрерывность как качество в исследовании рассматривается нами в нескольких смыслах (направлениях):

— *локально-дидактическая непрерывность* (непрерывность в локальном смысле) — характеризует один курс занятий в гносеолого-герменевтическом, дидактико-аксиологическом, системно-антропологическом ракурсе формирования потребностей, склонностей, предпочтений, компетенций и пр. характеристик образовательной деятельности в рамках одного конкретного предмета. Данный вид непрерывности в рамках классно-урочной системы обучения обеспечивается соблюдением/выполнением системы дидактических принципов по Я.А. Коменскому, в рамках системы обучения по Л.В. Занкову — системой принципов развивающего обучения по Л.В. Занкову. В системе высшего образования одним из примеров является система принципов по Н.В. Басовой.

— *целостно-образовательная непрерывность* (непрерывность в узком смысле) — характеризует самостоятельный виток системы образования с позиций единства соблюдаемых норм, правил, законодательных актов в данном учреждении образования. Данная целостность сохраняет уникальность авторства в системе образования и полисубъектных отношениях, регулируемых на основе законодательства РФ, образовательного учреждения.

— *антрополого-гносеологическая непрерывность* (непрерывность в широком смысле) — характеризует процесс формирования потребностей, склонностей, предпочтений, знаний, смыслов, умений, навыков, компетенций и пр. на протяжении всей жизнедеятельности человека.

Непрерывность как категория современной педагогики специфично отражает неоднородность, относительность, устойчивость, системность, полисубъектность и прочие характеристики воспитательно-образовательной, свободной образовательной и прочей среды в рассмотрении всех составных антропологического генеза.

Данное качество рассматривается во всех моделях формирования КСР педагога. Следствием данного факта является следующее положение, что формирование КСР педагога — непрерывный процесс реализации определения (выявления) противоречий антрополого-средового генеза и своевременного решения на микро-, макро- и мегауровнях.

В таком контексте самореализация является условием и результатом формирования КСР педагога и соблюдением реализации принципов непрерывного профессионального образования.

Приведем в пример дефиниции категории «самореализация» как результат доказательств вышеизложенной теоретико-эмпирической базы.

Самореализация — результат системного преобразования и реализации модели саморазвития и самосовершенствования в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах,

предопределяющих процесс и результат осуществления личной, социальной и профессиональной практик субъекта деятельности и общения, фасилитирующих получение продукта деятельности и общения как эталона сравнения в социальной и профессиональной среде, где гибкое реагирование на все изменения в структуре ценностного и знаниевого конгломерата новообразований и условий государственного регулирования отношений в различных проявлениях гуманно-личностного начала всей системы антропологического генеза представляет собой тенденцию самосохранения государства, культуры, среды и личности (Котов С.В. – 2011/2012 уч.г.).

Самореализация – процесс неустанного поиска личности в претворении идеалов деятельности и общения в социальной и профессиональной среде, системно предопределяющих выявление совокупности условий, возможностей и ограничений данной личности как смысла всех реализуемых преобразований и самосохранения (Бурава А.Н. – 2011/2012 уч.г.).

Результаты самореализации педагогов лежат в поле известных направлений социализации – спорт, наука, искусство, религия.

Средством выявления ресурсов самореализации, саморазвития и самосовершенствования будущих педагогов

в системе среднего и высшего профессионально-педагогического образования является профессионально-педагогический кейс [1], а в системе среднего полного/основного, а также начального, среднего профессионального образования – портфолио [2, 3].

Непрерывность профессионального образования в конгломерате идей, принципов, условий, технологий дают свои плоды в структуре реализации основ продуктивной педагогики. Примером является социально и профессионально обусловленная связь в структуре реализации непрерывности профессионального образования в Новокузнецком училище олимпийского резерва и Кузбасской государственной педагогической академии.

Студенты Кузбасской государственной педагогической академии, ранее обучающиеся в стенах Новокузнецкого училища олимпийского резерва, показывают более высокие результаты в различных номинациях, т.к. социально-профессиональная мотивация и уровень самосознания личности, модели самореализации и самосовершенствования, социализации и саморазвития, построенные у данных субъектов, предполагают, что на протяжении всей жизни будет осуществляться ситуативная их реконструкция, оптимально или субъективно меняющая направление социализации и самореализации.

Литература:

1. Горбунова, И.А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре: учебное пособие / И.А. Горбунова, О.А. Козырева. – Кемерово: изд-во КРИПКиПРО, 2012. – 79 с. [+приложение на DVD]. – ISBN 978–5–7148–0378–9.
2. Кошелев, А.А. Портфолио школьника: учебное пособие / А.А. Кошелев, О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2011. – 38 с. [+приложение на DVD]. – ISBN 978–5–85117–615–9.
3. Колпаченко, Л.Я. Портфолио обучающегося системы НПО и СПО: учебное пособие / Л.Я. Колпаченко, О.А. Козырева. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2011. – 46 с. [+приложение на DVD]. – ISBN 978–5–85117–554–1.
4. Артамонова, Е.И. Особенности полисистемного подхода в формировании культуры самостоятельной работы педагога / Е.И. Артамонова, О.А. Козырева // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. – 2011. – №4 (33). – с. 11–19.

Теоретический анализ проблемы развития креативности у студентов

Кохановская Динара Рамильевна, старший преподаватель
Оренбургский государственный университет

В современном обществе в различных отраслях профессиональной деятельности креативность выступает как один из ведущих факторов успешности человека. В перечнях требований к кандидатам на самые разные должности не редко встречаются креативность и творческое мышление.

В настоящее время существует множество подходов, направлений и теорий креативности вследствие того, что отсутствует единое и четко сформулированное определение значения креативности.

Слово «креативность» происходит от латинского «creare», что означает порождать, творить, создавать, и от английского «creative», что означает творческий, созидательный.

Понятие креативности (от лат. creatio – создание, сотворение, от англ. creative – творческий, созидательный), являясь аналогом понятия «творческие способности», неразрывно связано с творчеством, творческой деятельностью, порождающей нечто качественно новое (либо для творца, либо для группы или общества в целом).

Согласно А. Маслоу — это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием среды.

По мнению Поля Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения.

Развитие креативности у человека в основном определяется тем, в какой среде развивался человек и насколько данная среда, способствовала развитию творчества, поддерживала и развивала индивидуальность. Развитие креативности является процессом субъективным и достаточно углубленным.

Традиционная система образования представляет собой передачу информации от преподавателя к студенту и превращается в обеспечение ответами без поставленных вопросов. В высшей школе годами складывался догматический тип обучения, где его продуктом, как правило, являются формальные знания. Наряду с этим получил развитие объяснительный тип преподавания.

Традиционная система обучения не всегда способна развить креативность личности, так как она основана на запоминании информации и накоплении фактов. Чаще всего в повседневной жизни, происходит подавление креативных свойств личности. Поэтому развитие креативности возможно лишь в специально организованной среде, необходимо ввести в процесс обучения специальные задания, которые позволяют развивать творческое мышление, креативность и использовать в дальнейшем творческие способности.

Развитие креативности у каждого студента является индивидуальным. Системообразующим фактором развития креативности является гуманизация образования. Считается, что изначально задатки креативности присущи каждому человеку. Но влияние среды, в котором он растет, обучается, воспитывается, наличие множества запретов, социальные шаблоны способствуют блокировке творческих способностей. Поэтому необходимо дать для каждого позитивный толчок для развития креативности, необходимо «освободить» человека от психологических «зажимов».

Развивать творческое мышление — значит формировать и совершенствовать мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение и обобщение, классификацию, планирование, абстрагирование, и обладать такими характеристиками мышления, как критичность, глубина, гибкость, широта, быстрота, вариативность, а также развивать воображение и обладать знаниями разного содержания.

Для формирования креативности как личностного, а не только поведенческого свойства требуется специальным образом организованная среда. Так называемые «локальные» методики развития креативности (например, решение нестандартных задач), безусловно, полезны. Однако в результате их применения, обучаемые просто усва-

ивают некоторые новые способы решения и впоследствии воспроизводят усвоенные действия (например, сборные команды для участия в интеллектуальных олимпиадах специальным образом тренируют). В таких случаях креативность проявляется в ответ на внешние воздействия, в определенных обстоятельствах, а не в результате личных потребностей субъекта. Именно поэтому для формирования креативности как личностного свойства нужна специальная среда, обеспечивающая многостороннее системное воздействие на обучаемого.

Психолого-педагогические условия, влияющие на формирование опыта творческого мышления, можно разделить на две группы: объективные (ситуативные) и субъективные (личностные). Субъективные условия — это устойчивые черты характера человека, способные влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией. К объективным относятся такие условия среды, такая организация образовательного процесса, когда не подавляется инициатива учащихся, формируется в них уверенность в своих силах и возможностях, стимулируется самостоятельность, развивается воображение.

Субъективные (личностные) условия — совокупность характеристик личности, воздействуя на которые (посредством педагогических приемов, методов, средств) формируется опыт творческого мышления будущих специалистов. Данная совокупность включает в себя:

- а) личностные качества обучающихся;
- б) устойчивую положительную мотивацию творческой деятельности, мотивацию достижения успеха, уровень притязаний личности, потребность в познавательной деятельности, в самореализации;
- в) установку на творчество, включающая систему эмоциональных состояний;
- г) необходимый и достаточный уровень общей и специальной теоретической подготовки — как содержательная база для успешного решения профессиональных задач;
- д) профессиональную направленность личности — основа формирования мотивов, установок на профессионально-творческий подход к решению задач;
- е) целеполагание.

Объективные (ситуативные) условия обеспечивают возможность целенаправленного педагогического (формирующего) воздействия, а также ориентируют его в соответствии с поставленными целями. В данную совокупность входят:

- а) личность и поведение педагога. Педагог выступает основным действующим лицом технологического процесса, организует его, обеспечивает конкретные практические взаимодействия с учащимися, включает их в подлинную систему ценностей, усиливает мотивационную поддержку студентам, активизирует их творческий потенциал. Творческая активность учащихся повышается, когда преподаватель проявляет собственную креативность.

Педагог должен быть способен создавать условия и осуществлять воздействия с тем, чтобы вызвать у учащихся нужные, запланированные изменения в сознании,

мышлении, поведении и отношениях; в его функции входит осуществление подкрепления деятельности учащихся, поскольку поощрения и наказания формируют и закрепляют привычку; он должен быть тем образцом, примером творчески мыслящей личности, на который могут и желают ориентироваться учащиеся в своей деятельности.

б) морально-психологический климат в коллективе, направленный на создание творческой атмосферы, устранение творческоподавляющих факторов и поддержку инициативы обучающихся. Подобная психологическая атмосфера характеризуется вовлеченностью всех учащихся в творческий процесс, свободой от стереотипов, неконформностью суждений, инициативностью и самостоятельностью студентов, их интересом и готовностью к творческой профессиональной деятельности. Для этого педагог должен обеспечить взаимоуважение, опору на сильные стороны учащихся, учитывать их индивидуальные особенности, организовать учебный процесс в духе сотворчества и неравнодушного отношения к успеху всех и каждого. Для создания творческой атмосферы необходимо обеспечивать дух соревнования, подчеркивать безусловную ценность каждого студента, а также ценность их творческих идей.

в) материально-техническая база. В основе любых профессионально значимых качеств, любых умений и навыков лежат знания. Усвоение необходимых знаний студентами — важнейшая задача образовательного процесса. Для приобретения достаточного объема знаний, студенты должны не только иметь интерес к учебному труду и навыки самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, но и иметь соответствующие возможности. Это и литературный фонд, и компьютерное обеспечение, возможность пользоваться информационными базами данных сети Интернет, и доступ к культурным ценностям общества.

г) организация учебного процесса. Организация образовательного процесса, направленного на формирование опыта профессионально-творческого мышления, должна характеризоваться проблемностью.

Необходимость разрешения противоречия между наличием проблемы и невозможностью ее разрешения при данных конкретных условиях рождает потребность в дополнительной информации и, следовательно, воздействует на мотивационную сферу личности учащихся, формируя познавательные потребности.

Процесс формирования у студентов опыта креативного мышления заключается в целенаправленном взаимодействии, сотворчестве педагога и учащихся в адекватных специально организованных условиях с применением необходимых механизмов, форм и методов организации занятий.

Формы и методы организации занятий используются в комплексе и зависят от задач конкретного этапа формирования.

Можно выделить следующие группы методов, направленных на формирование опыта профессионально-творческого мышления.

По способу организации учебной деятельности:

а) структурно-логические (задачные) методы. Они характеризуются поэтапной организацией постановки дидактических задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов (от простого — к сложному, от теории — к практике) (Г.А. Балл, И.П. Калошина);

б) тренинговые методы. Они представляют собой систему деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические задания, в содержание которых на нормативном этапе следует добавлять элементы творчества);

в) игровые методы. Данная группа методов характеризуется игровой формой взаимодействия субъектов образовательного процесса; образовательные задачи включены в содержание игры (деловые игры, профессиональные бои, дискуссии);

По формирующей направленности:

а) методы развития опыта творческой деятельности:

— методы с применением затрудняющих условий: метод временных ограничений, метод внезапных запрещений, метод новых вариантов, метод информационной недостаточности, метод абсурда;

— методы группового решения творческих задач: метод Дельфи, метод «черного ящика», метод дневников;

— методы коллективного стимулирования творческих поисков: метод мозгового штурма, синектики. «Обобщенная мысль людей, направленная в единое русло, неизбежно сталкивается, переплетает десятки разномасштабных идей, рождая при этом оригинальные жизнеспособные решения. Один предлагает, другой развивает, третий формирует. Но каждый включается в творческий процесс придумывания. Кроме чисто практического результата — решения предложенной задачи, достигаются побочные эффекты, например, ломка стереотипов мышления. Кроме того, при принятии коллегиального решения, а именно такое подразумевает мозговой штурм, никто в будущем не откажется от него, так как в этом решении присутствует и его творчество»;

— перечисление атрибутов и ассоциативные приемы, которые заключаются в побуждении к созданию новых словесных ассоциаций; метафорический синтез, предполагающий использование метафор и сравнений для возбуждения творческой мысли и направленный на то, чтобы «делать знакомое странным» (Л. Мун, Д.В. Ушаков).

б) методы эмоционального воздействия (формируют опыт через переживание собственной профессионально-творческой и учебно-познавательной деятельности и создают установку на позитивное эмоциональное отношение к ней): поощрение, учебно-эмоциональная игра, создание ситуации успеха, стимулирующее оценивание, свободный выбор творческих заданий, побуждение к выбору альтернативных решений, подчеркивание личностной значимости учащихся (Е.Я. Яковлева).

в) методы формирования готовности памяти. Профессиональные компоненты проявляются в умственной деятельности как направленность личности на решение профессиональных задач и оперирование профессиональными знаниями и умениями. Следовательно, их развитию способствует профессиональное содержание деятельности в целом и конкретных заданий в частности. На данном содержании и будут развиваться операциональные и качественные компоненты опыта профессионально-творческого мышления.

Для успешного профессионального становления личности, педагогам необходимо помнить о том, что одна из главных ролей в данном процессе принадлежит творческому потенциалу, который необходимо не только разви-

вать, но поощрять и поддерживать у студентов в процессе обучения в вузе.

Все описанные условия и методы развития творческого мышления студентов возможны лишь при соответствующем отношении педагогов к данной проблеме, т.к. процесс подготовки к творческим занятиям гораздо сложнее и отнимает больше времени. Поэтому необходимо осознать, что те профессионалы, которых мы выпустим из университета сегодня, будут определять вектор развития нашей страны в недалеком будущем, а то, насколько эффективно и быстро они будут решать возникающие, пока еще неизвестные профессиональные вопросы и проблемы, зависит от качества полученного образования и уровня развития их творческого мышления.

Литература:

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2000. — 368 с.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Мастера психологии — СПб.: Питер, 2009—443 с.
3. Митченкова, О.В. Развитие креативности студентов в воспитательном пространстве вуза [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Митченкова. — Оренбург. — 2010. — Электрон. версия печ. публикации.
4. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. — М.: Педагогика, 1976.
5. Фатеева, С.А. Роль творческого мышления в формировании профессиональных качеств у студентов в образовательном пространстве вуза.
6. Иванова, И.П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения / И.П. Иванова. — Ставрополь, 2002.

Психолого-педагогические особенности самореализации одаренного подростка во внеучебной деятельности сельской школы

Краснова Вера Ивановна, аспирант
Оренбургский государственный педагогический университет

В настоящее время все школы поэтапно переходят на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения. Документы, методические материалы, определяющие деятельность школ при переходе на новые стандарты, адресованы всем образовательным учреждениям. При этом важно учитывать особенности школы, в частности сельской школы, ее проблемы, достоинства и ресурсы при реализации ведущих идей стандарта.

Сельская школа — это уникальное социально-педагогическое явление. Общие характеристики и тенденции развития современной сельской школы нашли свое отражение в работах М.П. Гурьяновой, Л.В. Байбородовой, С.И. Григорьевой, В.Г. Бочаровой и др. [1, с. 28; 4, с. 231].

С позиции М.П. Гурьяновой любая сельская школа — это:

— органическая часть образовательного социокультурного пространства страны;

— объект воздействия социально-экономических, природных, культурных условий жизнедеятельности сельского сообщества (ее состояние во многом является результатом региональной, образовательной, социальной, семейной, молодежной политики);

— интегральная системная часть общественного организма, подчиненная в своем развитии этому целому (Она обретает исключительно важную функцию одного из фундаментальных механизмов современной индустриальной и постиндустриальной цивилизации, обеспечивающих общественное развитие интенсивного типа, являющееся основанием этой цивилизации.);

— важный компонент общественного организма, который вместе с семьей ответственен за удержание и развитие необходимых цивилизованных характеристик че-

Таблица 1

Условия и особенности сельской школы на современном этапе развития общества

Условия	Особенности
Экономические трудности развития сельского хозяйства	Низкое материально-техническое оснащение сельской школы, низкий уровень жизнеобеспечения школы
Снижение жизненного уровня сельского населения	Низкий уровень культуры сельского населения, открытое проявление асоциального поведения
Возрастающая ограниченность села в проведении досуга населения	
Снижение числа обучающихся в образовательных учреждениях	Реорганизация и закрытие малокомплектных школ, трудности при переходе учеников из одного образовательного учреждения в другое, разница в уровне подготовки учеников, проживание в интернатах, транспортные проблемы
Расширение масштабов появления новых групп жителей сельской местности	Более сильное расслоение среди школьников по материальному обеспечению
Недостаточная разработанность научно-методической, организационной и финансовой базы	Снижение конкурентоспособности выпускников сельских школ. Отток перспективных учеников в городские школы
Ограниченность в профилях трудовой подготовки одной специальностью	
Комплекс психолого-педагогических проблем	Снижение интереса к учению, низкий уровень развития мотивов учебной деятельности
Возникновение затруднений у выпускников педагогических учебных заведений в организации учебно-воспитательного процесса	Неумение в некоторых случаях и нежелание применять нетрадиционные методы обучения и воспитания. Кадровой дефицит
Достаточно широкое представление учителей о детях	Возможность осуществления лично-ориентированного обучения
Близость к природе, народным обычаям, традициям	Возможность создания единой воспитательной системы школы
Меньший уровень преступности	Снижение уровня социальной тревожности
Принадлежность большинства родителей к одному трудовому коллективу	Возможность осуществления тесной связи между школой и родителями, а также активизации деятельности общественных организаций
Оптимальные условия для подготовки учащихся к жизни на селе	Развитие у школьников таких личностных качеств как самостоятельность, приспособленность к жизни, умение противостоять трудностям

ловека [5, с. 4].

Мы соотнесли объективные и субъективные условия и определенные ими особенности современной сельской школы и представили их в таблице 1.

Сельский образ жизни, замкнутость социального пространства, автономность сельских поселений, удаленность от многих школ и культурных центров создают особые проблемы при организации внеучебной деятельности:

- большая загруженность сельских подростков бытовым трудом, что снижает возможность для самообразования и развития во внеучебное время;

- одаренные подростки видят вокруг себя мало высокоуровневых жизненных образцов, поэтому часто наблюдается занижение требований к своему развитию и образованию;

- низкий уровень социально-психологической помощи и поддержки одаренных подростков в связи с отсут-

ствием в большинстве школ специалистов, социально-психологической службы и большой загруженностью учителей;

- отсутствие во многих селах специалистов учреждений дополнительного образования, что затрудняет удовлетворение образовательных потребностей одаренных подростков и их родителей;

- ограниченность социальных контактов одаренных подростков, что затрудняет успешность их социализации;

- большая степень ответственности сельской школы за организацию летнего отдыха подростков, планирование каникулярного времени;

- ограниченный доступ одаренных подростков и педагогов к некоторым информационным источникам, сложность посещения культурных и образовательных центров региона.

Важной особенностью многих сельских школ является малочисленность контингента учащихся и соответственно

Таблица 2

Положительные и отрицательные стороны малочисленности контингента учащихся сельских школ

Положительные стороны	Отрицательные стороны
<ul style="list-style-type: none"> — реальные возможности для индивидуализации образовательного процесса, проектирование индивидуального образовательного маршрута, программы, плана; — интенсивнее идет процесс установления межличностных и деловых контактов между педагогами и одаренными подростками; — реальная возможность каждому проявить себя в общем деле, объединиться, договориться о единстве действий; — благоприятные условия для сотрудничества, организации совместной деятельности и общения, творчества педагогов и подростков, так как нет резкой обособленности между классами; — знание личностных особенностей, бытовых условий жизни друг друга, отношений в семьях, что способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений, формирует атмосферу многодетной семьи; — реальность развития ученического самоуправления, так как есть возможность собраться всем для обсуждения важных проблем и принятия решений, а также оперативно отследить их реализацию; — возможность коллективной выработки решений, возможность каждому принять участие в обсуждении школьных проблем. 	<ul style="list-style-type: none"> — педагоги вынуждены проводить занятия по нескольким предметам, не имея при этом базового образования по некоторым из них; — затруднен и ограничен выбор форм и методов в классном коллективе, где обучаются несколько учеников; — ограничен круг общения одаренных подростков, что тормозит развитие коммуникативных умений, способности быстро ориентироваться в новой обстановке, снижает мотивацию учения из-за однообразия и бедности общения; — постоянный и непосредственный контроль со стороны педагога подавляет ученика, повышает его тревожность.

педагогического коллектива, которая имеет как положительные, так и негативные стороны (таблица 2).

В связи с этим возрастает роль педагогического потенциала внеучебной деятельности сельской школы в организации процесса самореализации одаренных подростков в соответствии с потребностями сельского социума и условиями реформирования аграрного сектора страны. Феномен сельской школы определяется внутренней жизнью сельского сообщества, вбирающей в себя ценностные основания семейных сообществ, считающих школу семейным делом, полезным и значимым как для семьи, так и для ребенка (И.А. Ильин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский). Большинство ученых отмечают ведущую тенденцию сближения образования и других областей социальной сферы в сельском социуме (В.Г. Бочарова, С.Н. Чистякова, Г.Г. Силласте), раскрывают пути развития сельской школы как школы современной, авторской (А.Ф. Иванов).

Мы исходим из того, что педагогический потенциал внеучебной деятельности сельской школы характеризуется социокультурностью, системностью, организованностью, обеспечивает продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, изменяющее их сущность, способствует качественным преобразованиям личности одаренного подростка.

В структуре педагогического потенциала внеучебной деятельности сельской школы выделим образовательный, организационно-управленческий, информационный, содержательный и материально-технический ресурсы; направленность внеучебной деятельности на выявление и развитие способностей одаренного подростка, удовлетворение разносторонних потребностей и интересов; взаимодействие одаренных подростков на основе сотрудничества; свобода выбора организационных форм, методов и средств обучения, содержания; возможность индивидуально-личностной образовательной траектории; личностное включение подростков в процесс самореализации.

Эмпирический уровень исследования сущности педагогического потенциала внеучебной деятельности сельской школы связан с изучением ее функций в формировании культуры оценочной деятельности подростка: обучающей, воспитательной, организационной, нормативно-регулятивной, коммуникационной, материально-технической.

К задачам в сфере развития образовательного ресурса мы относим следующие. Во-первых, обеспечение условий для успешной самореализации одаренного подростка, что предполагает возможность постоянного обновления тео-

ретических и методических знаний, непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов.

Вторая задача образовательного ресурса связана с адекватным выбором и использованием методов, организационных форм процесса самореализации одаренных подростков.

Организационно-управленческий ресурс внеучебной деятельности сельской школы имеет инновационную направленность, если обеспечивается поиск и предоставление возможностей каждому одаренному подростку «производить» цели, смыслы, формы и нормы деятельности, влияющие на содержание и результаты внеучебной деятельности.

Информационный ресурс служит оптимальному формированию культуры оценочной деятельности, так как доказано, что сформированная ИКТ-компетентность подростков выступает обязательным условием продуктивной оценочной деятельности и является основным требованием информационного общества.

Содержательный ресурс внеучебной деятельности предполагает разработку учебно-методических комплексов образовательных модулей, включающих рабочую программу, учебно-методические материалы; авторских учебных пособий, методических рекомендаций, оснащение каждого блока пакетом заданий, дистанционных материалов, необходимых подросткам в процессе самореализации.

К материально-техническим ресурсам мы относим внешние параметры образовательного процесса: наличие соответствующей материально-технической базы (количество учебных площадей; оснащение учебных аудиторий мебелью, техническими средствами; лекционные аудитории, оснащенные необходимым дидактическим оборудованием; аудитории для семинарских занятий; компьютерные классы и их доступность; создание условий для самостоятельной работы подростков в библиотеке, читальном зале; соответствие учебно-компьютерной и технологической базы современным требованиям и нормам, расписание занятий).

Педагогический потенциал внеучебной деятельности сельской школы для формирования культуры оценочной деятельности одаренного подростка включает направленность на выявление и развитие способностей, удовлетворение разносторонних потребностей и интересов, что осуществляется в процессе самореализации одаренных подростков. С этой целью требуется разработка диагностических материалов, используемых в организации внеучебной деятельности. Она включает анкеты, диагностики, позволяющие увидеть уровень предметной компетентности одаренного подростка, таблицы и графики, используемые преподавателями в ходе занятий, позволяющие фиксировать приращение в когнитивном, мотивационно-ценностном, операционно-деятельностном, рефлексивном поле подростка. Предполагаем, что диагностические материалы позволят педагогам, работающим с одаренными подростками выявлять уровень развития

способностей, корректировать содержание программ, технологий и форм внеучебной деятельности в зависимости от выявленных результатов.

Значимой составляющей педагогического потенциала внеучебной деятельности сельской школы является взаимодействие одаренных подростков на основе сотрудничества. Организованное таким образом взаимодействие отличает установка на рефлексивно-преобразующий, интегративный характер результата, обусловленный тем, что внеучебная деятельность сельской школы относится к системам открытого типа, а значит постоянно взаимодействующим и обменивающимся энергией, ресурсами.

Теоретический анализ и анализ опыта позволяют утверждать, что педагогический потенциал внеучебной деятельности сельской школы является постоянно развивающимся; обеспечивает самореализацию одаренного подростка при свободе выбора организационных форм, методов, средств обучения, содержания, возможности выбора индивидуально-личностной образовательной траектории.

Для настоящего исследования представляется важным рассмотрение понятия «одаренность» в педагогическом аспекте. Педагогическая энциклопедия определяет одаренность как «высокий уровень развития способностей, позволяющих индивиду достигать определенных успехов в различных областях деятельности». На основе этого определения через ключевые понятия способности, достижения и ключевой процесс деятельность сформулировано большинство рабочих формулировок одаренности.

В исследовании мы придерживаемся мнения В.Д. Шадрикова: «одаренность – системное качество совместно работающих и особым образом структурированных функциональных систем, реализующих психические функции, которые включены в индивидуальную деятельность, имеют индивидуальную меру выраженности, могут проявляться в экстраординарных достижениях, а могут находиться в латентном состоянии» [6, с. 59]. Одаренность описывается через центральные категории педагогической науки система, системные качества, индивидуальная деятельность, психические функции.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам подростка (Д.И. Фельдштейн, Д.А. Леонтьев, Д.Н. Дубровин, Л.И. Божович, В.Г. Рындак), позволяет выделить ряд возрастных особенностей, имеющих большое значение в структурировании понятия одаренный подросток. Учет особенностей возраста важен в связи с идеей Л.С. Выготского о том, что в каждом возрасте развитие происходит своеобразно и меняется характер соотношения процессов развития и обучения. В подростковом возрасте активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система самооценки, все более развиваются способности проникновения в свой собственный мир, определяются ценностные ориентации, складывается жизненная позиция. Подросток начинает осознавать свою личностную особенность и неповторимость, в его сознании проис-

Таблица 3

Уровневая характеристика самореализации одаренного подростка

Рефлексивный уровень	Понятийный уровень	Ситуативный уровень	Эмпирический уровень
Установочно-целевой критерий			
<i>Показатели:</i> владение навыками постановки целей; наличие установок и намерений к самореализации			
Четко сформированная программа самореализации	Сформированные цели, установки, намерения к самореализации	Наличие абстрактных целей и установок к самореализации	Отсутствие целей, установок, намерений к самореализации
Мотивационно-смысловой критерий			
<i>Показатели:</i> знания о самореализации; иерархия мотивов самореализации; направленность личности на активный поиск методов и форм самореализации			
Глубокие и прочные знания, высокая осознанность личностной мотивации на самореализацию и потребность в самореализации	Относительно глубокие и прочные знания, наличие четкой мотивации на самореализацию	Отрывочные знания, ситуативная позиция на самореализацию, низкий уровень сформированности личностной мотивации	Отсутствие знаний о самореализации и потребности к самореализации
Компетентностно-личностный критерий			
<i>Показатели:</i> умение включиться в познавательную деятельность, организовать «открытие» новых знаний, самостоятельный поиск проблем и путей их решения, генерировать идеи			
Высокий уровень владения умениями, генерирования нового знания	Владение умениями в недостаточной степени, самостоятельный поиск проблем и путей их решения, фрагментарное открытие нового знания	Владение отдельными умениями поиска проблем, путей их решения, открытия нового знания	Отсутствие умений включаться в познавательную деятельность
Инструментально-стилевой критерий			
<i>Показатели:</i> владение способами, механизмами и формами самореализации; осознание результативности самореализации			
Высокий уровень владения способами, механизмами и формами самореализации, осознания результативности самореализации	Фрагментарное владение способами и формами самореализации, наличие позитивного эмоционального опыта самореализации	Ситуативная ориентация на самореализацию	Отсутствие навыков самореализации, эмоционального удовлетворения от реализации своих способностей

ходит постепенная переориентация с внешних оценок на внутренние, он начинает полагать, что сам проектирует и строит свой жизненный путь [2, с. 65; 3, с. 38].

Для изучения состояния проблемы самореализации одаренного подростка во внеучебной деятельности сельской школы использовался комплекс научно-исследовательских методов. Ведущим явилось педагогическое исследование, которое проводилось с 2009 по 2012 годы в образовательных учреждениях Шарлыкского района (МБОУ «Дубровская СОШ», МБОУ «Шарлыкская СОШ №2», МБОУ «Ратчинская СОШ», МБОУ «Константиновская СОШ», МБОУ «Новоархенгельская ООШ», МБОУ «Новоникольская СОШ») в естественных условиях.

Необходимую информацию по изучаемой проблеме мы получили, используя апробированные в педагогике и психологии методы и методики: прямое и косвенное на-

блюдение, беседа, опрос, тестирование, анкетирование, количественные и качественные экспертные оценки и самооценки, изучение и анализ внеучебной деятельности одаренных подростков. Метод анкетирования на первом этапе экспериментальной работы стал ведущим, так как способствовал накоплению массового эмпирического материала, позволил представить состояние проблемы в практике работы образовательных учреждений в общем виде.

В ходе проведения педагогического исследования мы обнаружили, что у одаренных подростков самореализация во внеучебной деятельности проявляется на четырех уровнях: эмпирическом, ситуативном, понятийном и рефлексивном. В качестве методологических оснований самореализации одаренного подростка определены идеи системного подхода о том, что в процессе самореализации от уровня к уровню возникает новая целостность, а при-

обретенные свойства предыдущего уровня преобразовываются в более совершенные. Это позволило предположить, что самореализация одаренного подростка проходит ряд уровней, постепенно преобразовывая предыдущий, включая его как свою часть (таблица 3).

Мотивационно-смысловой критерий самореализации одаренного подростка оценивался путем изучения доминирующего мотива внеучебной деятельности на основе методики изучения мотивации М.Р. Гинзбурга. В ходе анализа результатов методики нами было выявлено: имеют преобладание внутренней мотивации 20% одаренных подростков, преобладание внешней мотивации — 50%, не выражено мотивации у 30% одаренных подростков; стремление к успеху — у 40%, к избеганию неудач — 0%, не выражено — 60%; преобладание активной реализации мотивов — 10%, отсутствие реализации мотивов — 30%, не выражено — 60%.

Литература:

1. Байбородова Л.В. Введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в сельской школе // Вестник образования. — 2011. — № 17. — С. 23–37.
2. Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения в старшем подростковом возрасте // Мир психологии. — 2007. — № 4. — с. 65.
3. Егорычева И.Д. Самореализация подростка: квазифеномен развития или норма возраста // Мир психологии. — 2007. — № 4. — с. 38.
4. Сидоров С.В. Инновационные процессы и научно-педагогические исследования в современной сельской школе // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 13. — с. 228–234.
5. Состояние сельской школы России, перспектива ее устойчивого развития: методическое пособие / Под ред. М.П.Гурьяновой, Г.В.Пичугиной. — М.: Издательство АСОПиРРФ, 2000. — с. 4–5.
6. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность». — М., 1986.

Особенности социализации, саморазвития и самореализации девушек в легкой атлетике

Логачева Наталья Викторовна, тренер-преподаватель по легкой атлетике высшей категории, мастер спорта России ДЮСШ №1 (г. Новокузнецк)

Соболевская Евгения Петровна, тренер-преподаватель по легкой атлетике
МАОУ ДОД ДЮСШ со специализированным отделением по легкой атлетике (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Сметанникова Юлия Борисовна, студент;

Шварцкопф Елена Юрьевна, старший преподаватель, мастер спорта по пауэрлифтингу
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Возможности современной педагогической науки и практики в контексте построения и реализации моделей социализации, саморазвития и самореализации девушек вызывает интерес, а опыт создания условий для организации данных процессов в легкой атлетике, несомненно, иллюстрирует богатство арсенала педагогического мастерства тренеров-преподавателей по легкой атлетике.

Компетентностно-личностный критерий самореализации одаренного подростка отслеживался путем изучения познавательной потребности согласно диагностики, разработанной на основе рекомендаций В.С.Юркевича. Проведенная диагностика, в которой участвовали одаренные подростки экспериментальной и контрольной групп, позволила выявить следующее: в экспериментальной группе 27% (30% в контрольной группе) имеют сильно выраженную познавательную потребность, 54% (59%) — умеренную, 19% (11%) — слабо выраженную познавательную потребность.

Таким образом, самореализация одаренного подростка понимается нами как совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных видах внеучебной деятельности сельской школы.

Хотелось бы отразить условия позитивного саморазвития, социализации и самореализации в системе принципов социально-педагогического взаимодействия, фасилитирующих включение девочек-подростков и девушек в систему социальных и профессиональных отношений, рассматриваемых нами с позиции формирования культуры самостоятельной работы, информационной культуры, культуры

социально-педагогических отношений (будущие педагоги по физической культуре), общей и профессиональной культуры, предопределяющих становление личности в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах. Итак, система принципов социально-педагогического взаимодействия представляет собой нечто иное, как вектор социализации, саморазвития и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегавзаимоотношениях личности и среды определенного масштаба. Все начинается с микросреды. Рождается ребенок и этот ребенок впитывает все нюансы социальных отношений в своём неустанно пополняемом социальном опыте, ситуативно и личностно, социально и средово корректируемом. Если ребенок развивается в благоприятной социальной среде его успешность и востребованность в социальном пространстве не вызывает сомнения, а если ребенок воспитывается в неблагоприятной социальной среде, где он никому не нужен, от него в разных смыслах отворачиваются и родители, и педагоги, и знакомые — он поставлен на грань асоциального поведения, в таком конгломерате несостоятельности социального пространства происходит становление личности, которая деформирована жестким разграничением желанного и нежеланного, красивого и безобразного, необходимого и невостребованного и пр., единственное решение данного явление — поиск модели саморазвития, самореализации и социализации. Одним из таких направлений является спорт, а одним из видов спорта является легкая атлетика. Не будем заострять внимание на категориальных дефинициях, рассматриваемых в работе, а попытаемся отразить сложную (иерархическую или разветвленную) систему принципов социально-педагогического взаимодействия:

1. Принцип реализации идей гуманистической педагогики «Учить всех и всему» через призму научности, доступности, системности, систематичности, последовательности, прочности, учета индивидуальных особенностей личности, природосообразности, культуросообразности.

2. Принцип оптимизации процесса социально-педагогического взаимодействия в контексте ситуативного, диалогического и диалектически, синергетически и субъектно корректируемого выбора совокупности методов, приемов, средств, форм, технологий организации профессиональной и профессионально-педагогической деятельности, социализации, саморазвития и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах:

— принцип минимизации затрат в социобиокультурной системе как ресурса антропологического пространства в самосохранении личности, включенной в различные виды деятельности и общения;

— принцип оптимального сочетания традиционного и инновационного в выборе решения противоречий здоровьесбережения и высоких результатов в спорте;

— принцип социально, личностно и профессионально оправданных с точки зрения совокупности представлений педагогики и психологии о возможностях и необходимости побед, вершин саморазвития, реализации методи-

ческой работы в структуре занятий спортом (легкой атлетикой).

3. Принцип фасилитации становления личности в спорте и физической культуре при учете аксиологических и акмеологических основ в формировании педагогических задатков и способностей личности, включенной в поиск решения выявляемых противоречий, социализацию, самореализацию и саморазвитие в спорте и общении, учебе и науке, искусстве и культуре.

4. Принцип активизации личности и опоры ее на высокие достижения в спорте как одном из видов и механизмов, средств и условий социализации и самореализации:

— принцип реконструкции социального опыта в системе личностно и социально обусловленных факторов и тенденций развития общества и общественных отношений, модернизации системы образования, культуры и спорта, учета ресурсов социальных институтов и политики государства в пропаганде здорового образа жизни, популяризации видов спорта;

— принцип формирования активной жизненной позиции в формировании мотивации деятельности и общения, уровня притязаний, самооценки и модели самоопределения и самореализации.

5. Принцип единства социализации, саморазвития и самореализации личности в современном социальном пространстве:

— принцип социальной значимости и востребованности личности в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, системно способствующих осознанию уникальной природы человека и мультисредового конгломерата, создающего личность в различных ее феноменологических явлениях, процессах, практиках и ресурсах;

— принцип единства построения основ социализации, саморазвития и самореализации;

— принцип перехода от воспитания, обучения, развития к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию;

— принцип организации досуга и зрительности в спорте как основы позитивного построения социального опыта, фасилитирующего гносеолого-герменевтические, аксиолого-акмеологические, профессионально-педагогические механизмы становления личности.

Итак, саморазвитие и самореализация связаны с моделями, функциями, типами, условиями, тенденциями и пр. социализации личности. Рассмотрим распределение данных анкетного материала [1], проведенного со спортсменами-легкоатлетами в женской гендерной выборке респондентов города Н***. Всего в анкетировании было задействовано 130 человек — это вся совокупность занимающихся на легкоатлетическом манеже, из них нас будут интересоваться 79 обучающихся (девушки). Таблицы 1—15 содержат материал об абсолютном и относительном распределении исследуемых явлений у девушек, занимающихся легкой атлетикой.

Следует обратить внимание на появление результатов, приведенных в таблицах 11, 12, выделенных фоном, с

Таблица 1

Место учебы/ распределение	СОШ, ООШ	Система НПО, СПО	Вузы	Спорт – работа
Количество, чел.	71	5	2	1
Относительный результат, %	89,87	6,33	2,54	1,26

Таблица 2

Продолжительность занятий л/а	Меньше года	От года до двух лет	От 2-х до 4-х лет	Более 4 лет
Количество, чел.	43	25	6	5
Относительный результат, %	54,43	31,65	7,59	6,33

Таблица 3

Какие достижения в л/а Вы имеете?	Нет разрядов	Есть разряды
Количество, чел.	23	56
Относительный результат, %	29,11	70,89

Таблица 3.1

Достижения в л/а (разряды)	Город	Область	Регион	Россия	КМС	МСМК
Количество, чел.	31	18	6	6	3	1
Относительный результат в выборке (61 чел.)	50,82	29,51	9,84	9,84	4,92	1,64
Относительный результат в совокупности (79 чел.)	39,24	22,78	7,59	7,59	3,8	1,27

Таблица 4

Кто порекомендовал заниматься л/а?	Педагоги	Родители и другие родственники	Друзья	Сам и другие лица	Переход из другого вида спорта
Количество, чел.	25	22	22	10	нет
Относительный результат, %	31,65	27,85	27,85	12,65	0

Таблица 5

Что Вам нравится в л/а?	Что-то нравится	Нейтрально	Нет любимого в л/а
Количество, чел.	79	0	0
Относительный результат, %	100	0	0

Таблица 6

Что Вам не нравится в л/а?	Не нравится	Нейтрально	Нет нелюбимого в л/а
Количество, чел.	12	14	53
Относительный результат, %	15,19	17,72	67,09

Таблица 7

Какими видами спорта Вы занимались кроме л/а?	Л/а – единственный вид спорта	2 вида спорта
Количество, чел.	28	51
Относительный результат, %	35,44	64,56

Таблица 8

Чем Вы занимаетесь в свободное время?	Спорт	Учеба	Помощь родственникам	Культура	Чрезмерно занят	Отдыхаю
Количество, чел.	53	53	3	5	10	8
Относительный результат, %	67,09	67,09	3,8	6,33	12,65	10,13

Таблица 9

Количество тренеров	1	2	3
Количество, чел.	56	18	5
Относительный результат, %	70,89	22,78	6,33

Таблица 10

Что Вы знаете об истории л/а?	Ничего	Мало	Много
Количество, чел.	41	25	13
Относительный результат, %	51,9	31,65	16,45

Таблица 11

Ваши любимые предметы в школе	Количество, чел.	Относительный результат в выборке, %
Биология	12	15,19
География	2	2,54
ИЗО	16	20,25
Иностранный язык	5	6,33
Информатика	5	6,33
История	11	13,92
Литература	14	17,72
Математика	28	35,44
Музыка	10	12,65
ОБЖ	4	5,06
Обществознание	5	6,33
Русский язык	26	32,91
Технология	7	8,86
Труд	1	1,26
Физика	12	15,19
ФК	56	70,89
Химия	4	5,06
Черчение	2	2,54
Нет любимых предметов	2	

Таблица 12

Вы считаете себя успешным человеком?	Да	Нет	Нет ответа	Не очень, не знаю
Количество, чел.	52		0	17
Относительный результат, %	65,83		0	21,52

Таблица 13

Занятия легкой атлетикой одобряют ваши родители и друзья/подруги? / причина ответа	одобряют		нет		Пропуск ответа	
		%		%		%
Польза здоровью	18	22,78	0	0	1	1,26
Спорт – это круто	4	5,06	0	0		
Это интересно, это нравится	10	12,65	0	0		
«Да» без объяснения	34	43,04	0	0		
Не знаю	0	0	0	0		
Дисциплина	2	2,54	0	0		
Занятость	4	5,06	0	0		
Так хотят родители	2	2,54	0	0		
Нет	0	0	4	5,06		

Таблица 14

У Вас есть друзья или подруги, занимающиеся л/а?	Да	Нет
Количество, чел.	78	1
Относительный результат, %	98,74	1,26

Таблица 15

Что бы Вы порекомендовали тому, кто сомневается в выборе л/а своим видом спорта?	Да	Нет	Нет ответа	Затрудняюсь ответить
Количество, чел.	70	1	5	3
Относительный результат, %	88,61	1,26	6,33	3,8

данными девушками необходимо работать в социальном конгломерате непринужденных бесед, игр, библиотерапии, арт-терапии и прочих методов и средств современной психолого-педагогической системы научного знания, фасилитирующих поиск своего «я», реконструкции модели самореализации, самосохранения, самоопределения и социализации.

Литература:

1. Kuzspa.ru

Мы показали особенности и необходимость социализации, саморазвития, самореализации, объяснили специфику построения системы принципов социально-педагогического взаимодействия, фасилитирующего выявление и построение моделей социализации и самореализации.

Возможности социализации и самореализации обучающихся в спорте и физической культуре

Огурцова Татьяна Михайловна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе;

Куликова Евгения Владимировна, тренер-преподаватель

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк), MAOU ДОД «Детско-юношеская спортивная школа №5»

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Шижкарева Татьяна Андреевна, педагог дополнительного образования

МБОУ ДОД «Станция юных туристов» (г. Мыски)

Социальное взаимодействие предполагает в своей основе изменение социального опыта, несущее в себе позитивное обогащение в эмоционально-нравственной, интеллектуально-волевой, действенно-практической сферах жизнедеятельности субъектов социального пространства. Множество социальных проблем обрушивается на классных руководителей, психологов, социальных педагогов, родителей, да и самих обучающихся, стремящихся стать полноправными гражданами, тружениками, семьянинами. Так кураторами, классными руководителями, педагогами по физической культуре, педагогами по изобразительному искусству и другими учителями-предметниками, педагогами-психологами, социальными педагогами в процессе организации учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы уделяется большое внимание организации занятий, на которых осуществляется развитие интереса к самостоятельной жизни, формирование мотивации учебной и производственной деятельности, необходимого уровня притязаний, позитивной, адекватной самооценки, развитие креативных способностей, стимулирование механизмов самопознания, самосовершенствования и самореализации в процессе социально и профессионально обусловленных субъект-объектных и субъект-субъектных отношений.

Несомненна красота природы и человека. Спорт и физическая культура помогают человеку на разных уровнях и разных этапах жизни найти направление социализации и самореализации. Под *социализацией* будем понимать — процесс объективного восприятия социальных ролей и функций субъектом деятельности и общения в контексте его социально и личностно обусловленного познания, преобразования и реконструкции социального опыта, фасилитирующего включение в микро-, мезо-, макро- и мегагруппы, обеспечивающего востребованность и состоятельность на поле различных видов деятельности (профессиональной, социальной, педагогической, досуговой и пр.) в системе решения противоречий субъектного, среднего, пространственно-временного генеза. Под *самореализацией* будем понимать — процесс и результат постановки и достижения цели ведущей деятельности и общения в системе антрополого обусловленных противоречий, задач, дилемм, проблем, системно выявляющих, трансформирующих и конденсирующих до-

стижения как одного единственного человека, так и культуры в различных ее уникальных единицах и целом конгломерате явлений, функций, процессов, тенденций, закономерностей, законов, положений, теорий, практик и прочих феноменологических аспектов познания и преобразования среды и человека в среде микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

Движущими силами социализации являются противоречия, определяемые между:

- материальным обеспечением социальной среды и возможностью решения социальных и социально-педагогических проблем и задач;

- разрывом теории и практики социальной педагогики, в совокупности реализуемых идей и постановки и решения проблем современной социальной педагогики;

- качеством жизни населения и системой социально-педагогической и социально-психологической помощи населению страны;

- индивидуальными особенностями (возраст, пол, образование, социальный статус, уровень здоровья и пр.) и потребностями, склонностями, предпочтениями в системе ограничений и возможностей реального пространства и времени, социальной среды и развития каждого субъекта;

- потребностью общества и особенностями субъектов микро-, мезо-, макро-, и мегагрупп;

- уровнем культуры, образованности, воспитанности субъектов среды и процессами, протекающими в обществе;

- дихотомическим сочетанием инновационного и традиционного в различных областях педагогической науки, фасилитирующей становление, формирование, развитие, адаптацию и социализацию субъектов среды, деятельности и культуры в различных средах (микро-, мезо- и макро-) и пр.

В различных аспектах межличностных, межполовых взаимоотношений субъектами общества решаются дилеммы дихотомического генеза (проблема принятия-непринятия, нравственности-безнравственности, традиционного-инновационного, эстетичного-безобразного (безвкусного), приемлемого-недопустимого, морального-аморального, доступного-недоступного и пр.), где моделирование поведения, отношений и результата социального взаимодействия отражают становление субъекта среды, в определенный момент развития называемого лично-

стью (здесь феномен личности определяется через деятельность и значимость ее для государства, народа, всего мегапространства), как следствие данных явлений выступает на арену преобразований система гуманно-личностных идей, трансформирующих опыт деятельности обучающихся согласно выбранным ими моделям социализации и самореализации.

Одной из возможностей социализации и самореализации обучающихся в спорте и физической культуре является спортивная школа. Материальное положение ДЮСШ в структуре распределения материального обеспечения (государственного финансирования) не так высоко, как хотелось бы. В условиях различных преобразований и кризисов наша система социально-педагогических и досуговых, спортивно-оздоровительных и культурно-массовых институтов (учреждений) поставлена в жесткие рамки выживания, где ретрансляция основ культуры здорового образа жизни, фасилитирующего неустанный поиск продуктивного как мерила сформированности культуры самостоятельной работы, социально-профессиональной культуры, коммуникативной и информационной культуры у субъекта деятельности в поле антропологического преобразования является функцией решения основных противоречий дидактики, профориентологии, теории и методики воспитания и других социально-педагогических дисциплин, где социализация и самореализация как функции социальной среды и субъекта культуры предопределяют выбор и построения вектора саморазвития и самосовершенствования, ситуативно раскрывающих возможности субъекта в деятельности и общении той или иной социальной или социально-профессиональной группы.

Основными направлениями целеполагания, реализуемыми в детско-юношеской спортивной школе, являются процессы и условия формирования разносторонней личности, положительного отношения к здоровому образу жизни, спорту и физической культуре, а также достижение высоких спортивных результатов. Детско-юношеская спортивная школа (ДЮСШ №5) осуществляет деятельность в двух направлениях: спортивно-оздоровительном и в направлении массового спорта. В 1980 году в Кузнецкой районе г. Новокузнецка Кемеровской области была открыта ДЮСШ №5. Образовательная деятельность осуществлялась по следующим видам спорта: настольный теннис, футбол, греко-римская борьба, киокушинкай каратэ-до, общая физическая подготовка (ОФП). В настоящий момент в детско-юношеской спортивной школе занимаются более 800 человек, это 20% от всех учеников школ Кузнецкого района г. Новокузнецка. Особое внимание уделяется работе с детьми из Детского дома №1 и школ-интернатов №68, 88 г. Новокузнецка. Для них проводятся учебно-тренировочные занятия, спортивно-массовые мероприятия, праздники, соревнования, без которых жизнь обучающихся не мыслима, т.к. питание ребенка осуществляется не только на биологическом уровне, но и на уровне психоэмоциональном. Если ре-

бенок обделен не только заботой взрослых, но еще испытывает негативные, а не позитивные чувства — это дорога тотального истребления этой категории наших маленьких граждан не виноватых в том, что по случайному стечению обстоятельств они вынуждены жить не в семье, а в учреждении, замещающем все его функции и обязанности. Известно, что направление социализации через спорт является самым для них доступным с точки зрения биологии и социального устройства общества и общественных отношений, т.к. на раннем периоде развития личности уже можно получить достаточно высокие результаты, системно характеризующие результат выявления проблем и их решения в ракурсе выявления ограничений и возможностей потребностей и возможностей общества и его субъектов.

Привлечение детей из детских домов и школ-интернатов к занятиям спортом помогает решать большое количество проблем, связанных с формированием положительного отношения к своему здоровью, организация досуга, профилактики вредных привычек, социализация ребенка в обществе, общении с другими детьми, формированию потребностей, склонностей, предпочтений, мотивов деятельности и общения, дисциплины, самооценки и уровня притязаний, выбора модели профориентации и профессионального самоопределения, системного вычленения потребностей в здоровом образе жизни и формирования навыков гигиены и самообслуживания. В ДЮСШ №5 г. Новокузнецка имеется положительный опыт организации учебно-тренировочных сборов в летний период на базе ДОЛ «КЕДР» (п. Каз), где ребята продолжают тренировочный процесс в каникулярное время, используют элементы, среду и средства природы для закаливания, проводят коллективные мероприятия, соревнования. Работа в ДЮСШ №5 г. Новокузнецка осуществляется не только с обучающимися, но и с их родителями. Данная работа осуществляется в трех основных направлениях: 1) родительские собрания, 2) тематические лектории, 3) совместные мероприятия родителей и детей (конкурсы, соревнования, праздники).

Семья закладывает основы формирования нравственности человека, формирует нормы поведения, раскрывает внутренние резервы и индивидуальные качества личности, способствует выбору в различных направлениях социализации и самореализации. Совместная деятельность тренера-преподавателя и родителей способствует развитию гармонично развитой личности, ценность которой во все времена была уникальной и единственной, сохраняющей антропологическое пространство в системе гуманно-личностных единиц преобразования и условий самосохранения.

В ДЮСШ №5 работа осуществляется с детьми разного школьного возраста и разного социального положения. В МБОУ ООШ №24 большая часть обучающихся — дети из малообеспеченных и многодетных семей, так как большого выбора досуга у них нет, цель педагога и тренера-преподавателя привлечь обучающихся к культуре здорового образа жизни. В секции «Баскетбол», организуемой

тренером-преподавателем Е.В. Куликовой, занимаются дети из разных социальных групп. Основное направление работы, организуемое в рамках социально-педагогических концепций — это распределение и грамотное использование свободного времени, т.е. чтобы обучающиеся не остались на улице, где можно по меркам современных подростков и пить, и курить, и «баловаться» наркотическими средствами, педагоги создают условия для занятий баскетболом, который способствует формированию у школьников позиции выбора здорового образа жизни и достижения вершин спортивных соревнований различного уровня. В процессе занятий баскетболом у обучающихся разных возрастных групп формируется ловкость, координация движений, чувство коллективизма, взаимопомощи, взаимовыручки, взаимопонимания и прочих качеств и чувств, фасилитирующих становление личности на позициях гуманно-личностной педагогики и психологии. В решении проблем распределения свободного времени у школьников из многодетных семей в спортивных секциях происходит деление по возрастным группам, т.е. группу старшего школьного возраста секции «Баскетбол» посещают старшие дети из многодетных семей, среднего школьного возраста — средние, а младшего школьного возраста — младшие.

Особенности педагогической деятельности в спортивной школе и спортивной секции заключается в следующих направлениях:

- занять досуг развивающегося школьника, подростка, юноши или девушки, чтобы свободное время было использовано во благо становления и развития личности, а не во вред;

Литература:

1. kuzspa.ru

- приобщить к культуре здорового образа жизни, т.к. ценность здоровья в тотально больном обществе (с точки зрения количества и качества выявляемых и решаемых проблем) становится мифическим идеалом, недостижимым ни средствами и методами традиционной педагогики, ни средствами и методами инновационной педагогики, неустанно осуществляющей личностный и групповой поиск решения основных противоречий социально-педагогического генеза;

- создать условия для личностного, социального и профессионального самоопределения;

- выделить основу гуманистических идей современной педагогики и психологии как базовых ценностей и принципов социально-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегасредах;

- научить игре в баскетбол или другим видам спортивных игр или направлений массового спорта, предопределяющих реализацию модели социализации и самореализации в контексте востребованности личности в среде и ее неустанного поиска высших достижений в спорте и других направлениях социализации и самореализации (наука, искусство и пр.).

XXI век, как наверное и последующие, не явится итогом решения всех социальных и социально-педагогических проблем, но быть может именно он положит начало отсчета гуманных и толерантных взаимоотношений, соблюдая социальные, биологические, физические, интеллектуальные, экономические, синергетические и прочие закономерности, обеспечивающие сохранение и преумножение духовной и материальной культуры.

Понятие о педагогической этике и её задачи

Сариева Алла Булатовна, преподаватель

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт»

Передача духовного, социального и производственного опыта последующим поколениям людей была и остается важнейшим условием существования и развития человеческого общества и одной из его существенных функций. Это обуславливает необходимость критически переосмысливать некоторые идеи, проблемные вопросы педагогики как науки и учебной дисциплины, искать новые и совершенствовать существующие способы модернизации школьного обучения и воспитания.

Главная задача образовательной политики — обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия ак-

туальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Качество современного образования определяется не только его содержанием и новейшими образовательными технологиями, но и гуманистической направленностью учебно-воспитательного процесса, компетентностью педагогических работников.

Повышение качества педагогической и воспитательной деятельности учителя предполагает создание условий, необходимых для целенаправленного развития педагогической этики учителя. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что учитель становится воспитателем, лишь овладев тончайшим инструментом, этикой. Этика — это «практиче-

ская философия воспитания». Без знания теории морали сегодня не может быть полноценной профессиональная подготовка будущего специалиста-педагога.

По мнению ученых, занимающихся научными разработками в области философии и этики (В.П. Клычков, М.Н. Росенко, Ю.А. Сандулов и др.), в настоящее время возрастает значение профессиональной этики в регулировании различных видов трудовой деятельности, что связано с процессами демократизации общества, а также со стремлением постоянно совершенствовать профессиональные нормы применительно к изменяющимся социально-экономическим отношениям.

Особый вклад в разработку вопросов педагогической этики внесли В.И. Андреев, Д.А. Белухин, Р.Г. Мамедзаде, Т.В. Мишаткина, В.И. Писаренко и И.Я. Писаренко, П.К. Холмогорцев, В.Н. Чернокозова и И.И. Чернокозов. Они описывали, что нравственное сознание педагога формируется, по существу, также стихийно, как и любого другого члена общества. Оно соответствует времени. На сегодняшний день педагог усваивает нормы морали и осознаёт цели самовоспитания, саморазвития, самоосуществления в гуманистической системе ценностей, проходя обычные этапы социализации: семья, дошкольные учреждения, школа, вуз. Развитие профессиональной нравственности в высших учебных заведениях и на курсах повышения квалификации не обеспечивает постоянного целенаправленного развития педагогической этики учителя в достаточной мере. В то же время содействием развитию педагогической этики представляет собой важнейший резерв повышения качества образования.

Педагогическая этика — это совокупность норм и правил поведения педагога, обеспечивающая нравственный характер педагогической деятельности и взаимоотношений, обусловленных педагогической деятельностью; наука, изучающая происхождение и природу, структуру, функции и особенности проявления морали в педагогической деятельности; профессиональная нравственность педагога. Перед педагогической этикой стоит целый ряд насущных задач (которые могут быть разделены на теоретические и прикладные), в числе которых исследование проблем методологического характера, выяснение структуры и изучения процесса формирования нравственных потребностей учителя, разработка специфики нравственных аспектов педагогического труда, выявление предъявляемых требований к нравственному облику педагога и т.д.

Педагогическая этика осуществляет общетеоретическую и практические (гуманизирующая, ценностно-ориентирующая, познавательная, воспитательная) функции. К основным её категориям относятся педагогический долг, свобода и ответственность, справедливость [1, с. 125]. Развитие педагогической этики оказывает положительное влияние на характер взаимодействия учителя с учащимися, родителями, коллегами, способствует улучшению нравственно-психологического климата коллектива школы, усилению положительной роли семьи в вос-

питании детей. Практическая деятельность учителя не всегда соответствует нормам профессиональной этики, что вызвано сложностью и противоречиями педагогической практики, поэтому одна из важных задач педагогической этики — в изучении состоянии нравственного сознания педагога [2, с. 38]. Для этой цели необходимо располагать достаточно корректными и научно обоснованными методами. Универсальные и наиболее распространённые методы исследования общественного мнения в области педагогической этики направлены на выяснение ценностных ориентаций, мотивационной сферы личности, оценочных суждений опрашиваемых. Этико-социологические методы позволяют изучить этическую эрудицию учителя, ценностные ориентации, нравственную воспитанность и характер коллективных взаимоотношений.

Эффективность образовательного процесса зависит от степени интеграции учебно-воспитательных усилий всех учителей. Кроме того, коллектив учителей как субъект управления, саморазвития и самовоспитания обладает большими возможностями в создании благоприятных условий для развития профессиональной нравственности педагогов. Таким образом, для того чтобы процесс развития педагогической этики стал целенаправленным и постоянным процессом, целесообразно объединение педагогов в учительский клуб развития педагогической этики (добровольное неформальное объединение учителей). Успешно решать сложные задачи, поставленные реформой общеобразовательной и профессиональной школы, может лишь тот учитель, который олицетворяет собой образец высоконравственной личности [6, с. 59].

Какие задачи стоят перед педагогической этикой? Здесь необходимо выделить задачи теоретические и задачи прикладные, практические. Среди теоретических очень важной является задача выяснения структуры и изучения процесса формирования нравственных потребностей учителя, а также их влияния на развитие духовных и материальных потребностей учащихся. Ведь духовный мир человека формируется главным образом в школе [3, с. 65]. И недочеты в этом сложном процессе формирования в той или иной степени — издержки педагогического труда. Педагогическая этика должна выявлять причины этих издержек, изучать пути их устранения. Это ее прикладные, практические задачи.

Решение задач идейно-нравственного воспитания нередко тормозится там, где учителя не желают брать на себя ответственность за брак, допущенный в процессе воспитания, и пытаются объяснить моральную глухоту детей пережитками прошлого. В.А. Сухомлинский по этому поводу писал: «Мы не верим в то, что нравственные пороки — это результат исключительно пережитков капитализма в сознании. Нравственные пороки появляются и там, где нет настоящего воспитания, где маленький человек растёт как маленький божок или, наоборот, как бурьян — его никто не учит ни хорошему, ни плохому. Чтобы не было плохого, надо учить только хорошему» [7, 117]. Раскрыть учащимся красоту человеческих поступков, на-

учить отличать добро от попустительства, гордость от спеси может только тот учитель, чьи нравственные установки безупречны. Формирование нравственных потребностей учительства, его взглядов и убеждений является важнейшей задачей высшей школы. А поиски путей решения этой задачи — предмет этико-педагогических исследований.

Педагогическая этика должна обратить особое внимание на сущность и специфику индивидуального нравственного сознания учителя. Ведь сведения о принципах и нормах коммунистической морали поступают к учащимся опосредствованными его индивидуальным сознанием и нравственными установками. Учитель участвует в процессе воспроизводства нравственного сознания личности не только индивидуально, но и через педагогический и ученический коллективы, через родительскую общественность. В данном случае он выступает как концентрированный носитель общественной морали.

Теоретико-прикладной задачей педагогической этики является изучение состояния нравственного сознания учителя с целью выяснения факторов, способствующих формированию и проявлению его высокой моральности, а также выявлению факторов, тормозящих этот процесс [5, с. 183].

На воспитание нравственных позиций учащихся большое влияние оказывает нравственная деятельность и личный пример старших, прежде всего родителей.

Кроме того, педагогическая этика должна найти ответы и на такие вопросы: какова связь между нравственным опытом родителей и проявлением узкопотребительской психологии у детей, какое воздействие оказывает нравственный опыт учителей и нравственная деятельность детей на формирование у них идеалов.

Педагогическая деятельность анализируется теми, на кого она направлена. Дети фиксируют все оттенки взаимоотношений учителей с ними, с другими учителями, с родителями и т.д. И не секрет, что эти взаимоотношения далеко не всегда строятся на правильной основе. Задача педагогической этики — изучить причины нарушения принципов и норм общения, с тем, чтобы способствовать гуманизации отношений между учащимися и учителями [8, с. 47]. Разработка рекомендаций по целенаправленному регулированию этих взаимоотношений, обогащение учителей методами их анализа в конкретных условиях и определение последствий их нарушения имеет особое значение для совершенствования морально-психологического климата в педагогическом коллективе. Изучение его особенностей — важная задача педагогической этики, педагогической психологии и социологии педагогического труда.

На состояние морально-психологического климата оказывает влияние характер и способы разрешения моральных конфликтов в педагогических коллективах, а также конфликтов, возникающих между учителями и учащимися, их родителями. Педагогическая этика призвана помогать выявлению природы этих конфликтов, определению их последствий, изучению способов их разрешения.

Статус любого педагогического коллектива, стабильность его состояния, в том числе и морального, в определенной степени зависят от того, какие педагогические традиции в нем поддерживаются, как формируется и проявляется в нем общественное мнение. Поскольку общественное мнение — явление нравственно-психологическое, его изучением занимаются этика, социальная психология и социология. Изучение его проявления в педагогической среде — задача педагогической этики.

В воспитании детей особое значение имеет моральный педагогический авторитет. Как он формируется и поддерживается, как влияет на характер нравственных отношений, каковы пути его укрепления — вот вопросы, которые также должна решать наука о педагогической морали.

Очень важной теоретико-практической задачей педагогической этики является определение тех нравственных качеств, которыми должны обладать педагоги, занятые в различных сферах педагогического труда (воспитатели детских садов, учителя начальных классов, учителя старших классов, классные руководители, воспитатели школ-интернатов, директора школ, завучи, инспекторы, методисты и др.).

Одна из актуальных проблем педагогической этики — изучение социальной направленности и результатов не критического соблюдения учителями так называемых спорных норм педагогической морали, рожденных в педагогической среде и направленных на защиту авторитета учителя и престижа педагогической профессии. Задачей педагогической этики как науки является также развитие, углубление и пропаганда этических знаний с целью повышения уровня педагогической и нравственно-этической культуры учителей и всех педагогических работников [9, с. 145].

Педагогическая этика — относительно самостоятельный раздел этической науки — изучает особенности педагогической морали, выясняет специфику реализации общих принципов коммунистической нравственности в сфере педагогического труда, раскрывает ее функции, специфику содержания принципов и этических категорий. Кроме того, педагогическая этика изучает характер нравственной деятельности учителя и нравственных отношений в профессиональной среде, разрабатывает основы педагогического этикета, представляющего собой совокупность выработанных в учительской среде специфических правил общения, манер поведения, костюма людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием подрастающего поколения.

Педагогическая этика, осуществляя просветительную функцию, призвана способствовать решению задачи улучшения образования на основе поиска путей стимулирования педагогического труда. В чем особенность сочетания материального и морального стимулирования труда учителей, каковы пути повышения его эффективности — эти задачи решают социология педагогического труда и педагогическая этика [4, с. 241].

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновац. курс для нравств. саморазвития / В.И. Андреев. Казань: ЦИТ, 2003. — 272 с.
2. Белухин Д.А. Педагогическая этика: желаемое и действительное / Д.А. Белухин. М.: МПСИ, 2007. — 123 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
4. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: Учебное пособие / Т.В. Мишаткина. Ростов н/Дону: Феникс; Мн.: ТетраСистемс, 2004. — 304 с.
5. Писаренко В.И. Педагогическая этика: Книга для учителя / В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко. Минск.: Народна асвета, 1986. — 240 с.
6. Стребков Ю.С. Нравственная ответственность и её роль в регуляции поведения: Дис. ... канд. фил. наук / Ю.С. Стребков. М., 1972. — 156 с.
7. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1981. 192 с.
8. Чернокозова В.Н. Этика учителя / В.Н. Чернокозова, И.И. Чернокозов. К.: Радянська школа, 1973. — 251 с.
9. Якубсон Я.Г. О педагогической этике. / Я.Г. Якубсон. Ленинград: Знание, 1973. — 168 с.

Воспитательный потенциал музыкального искусства в развитии ценностно-смысловой сферы детей младшего школьного возраста

Сафиуллина Римма Ильдаровна, аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Реалии развития современного российского общества указывают на серьёзные проблемы связанные с духовно-нравственной стороной воспитания подрастающего поколения. Особенно поражает резкий рост количества преступления, насилия в школах, проявление девиантного поведения.

В сложившейся не простой ситуации необходимо понять, что в числе важнейших функций школьного образования должно стать не только получение знаний и механическая зубрёжка, а, самое главное, помощь в духовном росте развивающейся личности, показать путь к себе, научить духовному самосовершенствованию. Подрастающему члену современного российского общества надо указать на необходимость ориентироваться в жизни, прежде всего, на общечеловеческие духовные ценности, а не на свои эгоцентрические по характеру и биологические по природе. В связи с этим, развитие ценностно-смысловой сферы детей школьного возраста, воспитание высококультурной личности, обладающей активной гражданской позицией, стремлением к самореализации носят не просто актуальный, но и социально-значимый характер.

Многие авторы (Н.Ю. Самыкина, М.Е. Серебрякова, А.В. Серый, М.С. Яницкий и др.), которые занимались изучением ценностно-смысловой сферы личности, указывали на её особую роль в структуре сознания и деятельности. С одной стороны, ценностно-смысловые ориентации прививаются человеку социумом, но, с другой стороны, и сам человек активно формулирует и конкретизирует их, принимая, изменяя или отвергая ценности и смыслы, предлагаемые социумом. На каждом этапе жизни у человека, исходя из социальных ценностей или биологи-

ческих потребностей, должны появиться некие цели жизнедеятельности, для реализации которых необходимо понимание их смысла. Именно такая осмысленность цели даёт человеку энергию для её реализации, делая её приоритетной. Как известно, отсутствие осмысленности целей дезорганизует всю систему ценностей, делая поведение человека или «автоматизированным», основанным на ожиданиях окружающих, или нецеленаправленным, зачастую противоречивым, девиантным. Неопределённость личностных смыслов мешает человеку занять своё место в социальной системе, что в свою очередь, ещё более дезорганизует их.

Так, ценностно-смысловая сфера является ядром, центральным образованием личности, воздействуя в целом на поведение человека в каждой конкретной ситуации и определяя общую направленность его жизни, помогая человеку осмысливать своё существование и окружающие его явления, мир в целом.

Формирование ценностно-смысловой сферы личности продолжается на протяжении всей жизни. Её содержание может меняться под влиянием многих факторов, так как социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях воспитания, т.е. целенаправленного формирования личности.

Процесс воспитания ребёнка, по своему содержанию может быть охарактеризован как развитие его личности и мировоззрения. По словам Л.С. Выготского, личность формируется как целое, только тогда, когда овладевает той или иной формой поведения, а мировоззрение харак-

теризует всё поведение человека в целом, в его культурной части по отношению к внешнему миру [2, с. 161–165].

Как подчеркивает Ж. Пиаже, более устойчивая форма личности и мировоззрения у ребёнка появляется в школьные годы, ребёнок школьного возраста является и гораздо более социализированным и индивидуализированным существом. Только с нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растёт, оформляется личность ребёнка [4]. По утверждению Р.С. Немова, именно в младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются основные человеческие характеристики познавательных процессов: восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь [3, с. 56].

Так, ребёнок младшего школьного возраста (от 6–7 до 10–11 лет) — переходит на новый уровень развития, становится самостоятельным, усваивает правила и нормы общения, а так же у него закрепляется мотив достижения успехов в качестве устойчивого личностного свойства.

Анализ имеющейся литературы в области развития и воспитания личности ребёнка показывает, что начало активного формирования ценностно-смысловой сферы у детей приходится на период активных изменений в личности 7–10-лет. Те личностные новообразования, которые появляются в младшем школьном возрасте и представляют собой единый комплекс свойств и качеств личности, приводящий к изменениям в сознании, являются основой развития ценностно-смысловой сферы. Таким образом, мы считаем целесообразным начинать развитие ценностно-смысловой сферы именно в младшем школьном возрасте.

Обучение ребенка в школе дает возможность включения его в разнообразную практическую, социально значимую деятельность, именно через деятельность человек осваивает накопленный обществом опыт, в деятельности проявляются его знания и поведенческие навыки. Поэтому только активная практическая деятельность приводит к возможности развития ценностно-смысловой сферы, а также способствует формированию всех ее компонентов.

В младшем школьном возрасте в сознании учащихся происходит формирование наглядно-образной картины мира и нравственно-эстетической позиции личности, которая определяет отношение ребенка к социальному окружению и к самому себе. Яркость и чистота эмоциональных реакций обуславливают глубину и устойчивость впечатлений, получаемых ребенком. Отсюда преимущественно умозрительное, без предметной раздробленности истолкование мира, рассматриваемого в его целостности. Ребенок младшего школьного возраста начинает также проявлять интерес к миру человеческих отношений и находить свое место в системе этих отношений, его деятельность приобретает личностную природу и начинает оцениваться с позиций законов, принятых в обществе.

Так, видно, что главным психологическим новообразованием младших школьников являются развивающиеся основы созидательного отношения к действительности,

умения ориентироваться в различных формах человеческой деятельности, способности оперировать отвлеченными понятиями, формируются личностные рефлекссы, что указывает на предпосылки развития ценностно-смысловой сферы.

Обращаясь к историческому опыту воспитания подрастающего поколения, мы обнаруживаем, что дети находились в постоянном контакте с художественным творчеством в его естественных бытовых условиях и осваивали народный музыкально-поэтический язык в процессе приобретения жизненного опыта. Музыкально-поэтический фольклор, народные песни служили средством общения в процессе трудовой, обрядовой, ритуальной и эстетической деятельности. Музыкальные игры готовили их к взрослой жизни и развивали творческие способности, физические возможности.

Конечно, каждая эпоха выдвигала свои задачи, связанные с воспитанием ребенка. Однако, во все времена, обращали внимание на то, что музыкальные занятия формируют у ребенка те положительные чувства, ту этическую сторону, без которой человеку обойтись невозможно. Без музыки невозможно развитие полноценной личности.

Так почему же в настоящее время современное общество забывает о традициях и многовековом опыте? В последние годы наблюдается недооценка и принижение роли ценностей культуры и искусства в жизнедеятельности человека. В значительном количестве современных российских школ отсутствует дух высокой музыкальной культуры, атмосфера художественного творчества, воспитывающая и развивающая музыкальная среда, а некоторые школы просто отказываются от предмета «музыка» ссылаясь на то, что в этом предмете нет необходимости, по предмету «музыка» нет единого государственного экзамена. Быть может именно здесь и кроется ответ на вопрос о низком нравственно-эстетическом развитии подрастающего поколения.

Учёные-психологи (Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, Е.П. Крупник, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.) сходятся во мнении, что искусство обладает универсальностью воздействия на личность во всех направлениях. Музыка в пласте искусства занимает особое место благодаря её комплексному воздействию на человека. Многовековой опыт и специальные исследования показали, что музыка влияет и на психику, и на физиологию человека, что она может оказывать успокаивающее и возбуждающее действие, вызывать различные эмоции. В связи с этим можно говорить о важности музыкального воспитания личности, его значение для развития общих психических свойств, таких как мышление, воображение, внимание, память, воля; для эмоциональной отзывчивости, душевной чуткости; ценностных идеалов, в системе воспитания личности в целом.

Особенности музыкального искусства, его художественно-образная природа отвечает как нельзя лучше личностным потребностям ребёнка младшего школь-

ного возраста. Это определяет педагогический потенциал и значимость предмета музыки в начальных классах. Уроки музыки и внеклассные музыкальные мероприятия должны быть ориентированы не столько на сумму знаний, обучения основам музыкальной грамоты, сколько на приобщение, к музыкальной деятельности, оптимизацию эмоционально-ценностного потенциала, на становление личности ребёнка.

Музыкальное искусство в воспитании младшего школьника играет особую, ничем не заменимую роль, и эта особенность вытекает прежде всего из того обстоятельства, что любое произведение искусства в самом себе содержит нравственное начало. В музыке нравственное содержание — воспевание добра и осуждение зла — является, можно сказать, смыслом его существования, основной силой его воздействия.

Таким образом, можно утверждать, что музыка — один из доступных, интересных и важнейших видов деятельности детей, которое обладает огромным воспитательным и развивающим потенциалом и способствует развитию их творческих способностей, формированию кругозора, воспитанию эстетических интересов, вкусов, потребностей и, в целом, развитию личности.

Влияние музыки непосредственно воздействует на чувство ребенка, формирует его моральный облик. Воздействие музыки бывает подчас более сильным, чем уговоры или указания. Знакомя детей с произведениями различного эмоционального образовательного содержания, мы побуждаем их к сопереживанию. Песня о родном крае побуждает чувство любви к Родине; хороводы, песни, танцы разных народов вызывают интерес к их обычаям, воспитывают интернациональные чувства; жанровое богатство музыки помогает воспринять героические образы и лирическое настроение, весёлый юмор и задорные пляски.

Как подчёркивают педагоги и психологи, влияние музыки на формирование личности ребенка, развитие твор-

ческой деятельности детей очень велико. Музыка, как и любое искусство, способно воздействовать на всестороннее развитие личности ребенка, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям, вести к преобразованию окружающего, к активному мышлению. Общее музыкальное воспитание должно отвечать основным требованиям: быть всеобщим, охватывающим всех детей и всесторонним, гармонично развивающим все стороны формирование личности ребенка.

Так, в процессе формирования у учащихся умений и навыков различать эмоциональную выразительность музыкального произведения по тембру, регистру, динамике звучания инструментов, мимике и движениям исполнителя, происходит развитие их способности слушать и различать интонации, краски, характеры произведений, замечать настроение окружающих, их внутреннее состояние. У детей пробуждается чувство сострадания, желание прийти на помощь, т.е. формируются основы ценностно-смысловой сферы личности.

Высокохудожественные музыкальные произведения классической и современной академической музыки, фольклора, на которых базируются нравственные социокультурные ценности общества, способны оказать благотворное влияние на развитие ценностно-смысловой сферы младших школьников. Поэтому одним из факторов освоения и разработки механизмов влияния музыкального воспитания на формирование ценностно-смысловой сферы является ориентирование младших школьников на истинные социокультурные ценности в инструментальной и вокальной музыки.

Таким образом, ресурсы влияния музыкального воспитания, на развитие ценностно-смысловой сферы младших школьников поистине огромны, но в современном социокультурном мире используются не в полной мере. Воспитывая школьников, мы одновременно улучшаем и социокультурную среду общества.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — 151 с.
2. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 161—165 с.
3. Немов Р.С. Психология: в 2 т. — М., 1994. — Т.2. — 496 с.
4. Hetherington E.M., Parke R.D. Child Psychology: a contemporary view point. 5th ed. New York: Mc Craw-hill College, 1999.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальные вопросы качества профессионального образования

Зорина Юлия Павловна, соискатель
Бирский медико-фармацевтический колледж

Вступление России в Болонский процесс, глобализация жизнедеятельности мирового сообщества ставят перед российским образованием задачу повышения качества подготовки специалистов и соответствия их уровню международного рынка труда. Эта задача как важнейшая нашла свое отражение в Концепции модернизации российского образования. Повысить качество образования в современных условиях требует модернизации всех уровней образовательного пространства, в том числе и профессионального образования.

Вопросы качественного обновления профессионального образования в последние годы неоднократно обсуждались на совещаниях высокого уровня. Правительство активно занимается реформированием системы образования в целом и профессионального образования в частности. [1]

Одним из действенных механизмов, способных обеспечить успешное выполнение задачи качественной профессиональной подготовки специалистов выступает сегодня система всеобщего управления качеством — Total Quality Management.

Известно, что эта новация первоначально зародилась в производственном пространстве западной рыночной экономики с целью обеспечения успешной конкуренции товаров и услуг. Во главу угла Total Quality Management ставит работу над качеством организации работы в компании, включая работу персонала, и имеет 3 составляющие: качество продукции; качество организации процессов; уровень квалификации персонала. [2]

Total Quality Management основывается на «философии всеобщего качества», рамках которой происходит переосмысление традиционного понятия качества как степени соответствия какому-либо стандарту, актуализирует вопросы всеобщего управления качеством в профессиональном образовательном поле России. [3]

Таким образом, одной из значимых задач государства в сфере развития российского образования XXI столетия стало освоение новой системы управления — всеобщего управления качеством.

Как видно из рассуждений, ключевым понятием в реализации проекта модернизации образования выступает категория качества. Наша задача, следовательно, определить содержание этого понятия применительно к на-

шему объекту — среднему профессиональному образованию.

Понятие качества трактуется по-разному. Все зависит от того, к какой сфере мы, в настоящий момент относим это определение. Согласно словарю С.И. Ожегова «качество — это наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет от другого или свойство, достоинство, степень пригодности» [4].

В Концепции общероссийской системы оценки качества образования (2007 г.), под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

На наш взгляд, из приведенных определений качества наиболее актуально значение «степень пригодности». Именно степень пригодности к профессиональной деятельности — это то, о чем стоит говорить сегодня в аспекте качества профессионального образования. Пригоден ли подготовленный учебным заведением специалист к успешной профессиональной деятельности? Как определить степень этой пригодности? Кто именно должен определять эту самую степень?

В настоящее время оценка знаний и умений выпускников происходит в процессе Итоговой Государственной аттестации. В состав государственных квалификационных комиссий часто входят представители работодателей. Но инструмент оценки будущего специалиста разрабатывает образовательное учреждение, подготовившее его. В действительности же, оценка потребителя, в нашем случае, работодателя, далеко не всегда совпадает с оценкой аттестационной комиссии. В итоге «краснодипломник» может оказаться абсолютно не пригодным к профессиональной деятельности, а выпускник с удовлетворительными оценками может проявить себя успешным специалистом. При этом престиж образовательного учреждения оценивается именно по количеству выпускников, закончивших с дипломами с отличием (это как раз называется качественным показателем).

Мы намеренно утрируем ситуацию, чтобы выявить значимость и актуальность проблемы оценки качества профессионального образования и формирования системы

качества в образовательном пространстве. Как считают А.М. Новиков и Д.А.Новиков «в последнее время появилось множество публикаций о повышении качества образования и необходимости введения объективных оценок этого качества. Вместе с тем, зачастую оценки качества образования рассматриваются весьма упрощенно. Разговор идет, в основном, лишь об оценке индивидуальных достижений обучающихся и о процедурах лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Между тем, проблема оценки качества образования гораздо глубже и серьезнее» [5].

Сложная природа качества профессионального образования требует использовать для его оценки множество показателей, которые позволят измерить реальный (фактический) и требуемый (желаемый или целевой) результаты. По нашему мнению реальный результат в профессиональном образовании должен оценивать работодатель, причем тогда, когда специалист уже приступил к работе. Это дает возможность ориентировать проверку качества подготовки не на воспроизведение знаний, а на их применение в реальной ситуации, выявить, таким образом, степень компетентности молодого специалиста, оценить результативность работы образовательного учреждения.

Таким образом, реализуется необходимость в обратной связи между образовательным учреждением и будущим работодателем — заказчиком и потребителем продукции сферы образовательных услуг. В отечественной системе профессионального образования сегодня такой обратной связи нет, на что указывается в концепции Федеральной целевой программы развития образования до 2015 г., равно как и отсутствие конкурентных механизмов между производителями и потребителями образовательных услуг, обеспечивающих эффективное функционирование системы оценки качества образования.

После выпуска специалиста производитель, как правило, не получает результаты оценки работодателем качества профессиональной подготовки, а, следовательно, не может скорректировать образовательный процесс адекватно социально-производственным требованиям. Формирование такой взаимосвязи должно, по нашему мнению, стать основой социального партнерства в системе всеобщего управления качеством профессионального образования.

Качество профессионального образования, таким образом, должно являться объектом комплексного мониторинга, который дает возможность каждой из заинтересованных сторон: работодатель — образовательное учреждение — обучающийся, — четко сформулировать требования к профессиональному образованию определенного уровня и установить параметры оценки качества как основу системы менеджмента качества профессионального образования.

В большинстве национальных образовательных систем Европы в последнее десятилетие очевидным стало смещение от контроля и оценки «выходов» к мониторингу и

оценки «выходов» образовательного процесса. Главным в оценке эффективности образовательной деятельности образовательных учреждений становятся не планирование и реализация учебного процесса (содержание учебных планов, учебное время и т.д.), а результаты образования, то есть полученные студентами знания, компетенции и навыки, их обученность, в том числе и за счет их самостоятельного учения, их саморазвития. Это не означает, что результаты образования в российских образовательных учреждениях до сих пор не учитывались, но в целом система построена скорее на «входных» параметрах: содержание программ, обеспеченность учебного процесса квалифицированными кадрами и т.п. [6].

Приоритетными для производства являются следующие критерии оценки:

- удовлетворенность качеством обученности выпускников;
- снижение издержек на переобучение персонала.

Если спроецировать модель системы менеджмента качества, основанной на процессном подходе и отраженной в ГОСТ Р ИСО 9001—2008, на профессиональное образование то получается, что потребители в лице государства устанавливают определенные требования (образовательные стандарты), которые являются исходными для организации образовательного процесса. Образовательный процесс, проходя определенный жизненный цикл, преследует единственную цель — подготовку специалиста, удовлетворяющего запросам потребителя (работодателя). Вся проблема состоит в том, что в настоящее время в профессиональном образовании из предложенной модели, по нашему мнению, выпадают два важных звена — измерение, анализ и улучшение удовлетворенности работодателя выпускником, и ответственность руководства образовательного учреждения перед потребителем за подготовку низкокачественной продукции.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к качеству профессиональной подготовки кадров, основная ответственность за обеспечение которого, как подчеркивается в Концепции развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 г., лежит на образовательном учреждении. Естественно, что для этого оно должно располагать достоверной информацией по различным параметрам качества предоставляемых образовательных услуг.

В целом качество современного образования определяется рядом факторов, обуславливающих его социальную эффективность, таких, как: а) содержание, включающее лучшие достижения духовной культуры и опыта в той или иной сфере деятельности; б) высокая компетентность педагогических работников и других работников образования; в) новейшие образовательные технологии и соответствующая им материально-техническая оснащенность; г) гуманистическая направленность; д) полнота удовлетворения потребностей населения в знаниях, понимании, умениях, е) инклюзивность, т.е. доступность образования для всех детей и создание образовательного

пространства, соответствующего многообразию детских потребностей [7].

Думается, что в образовании качество — это интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространённым в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить.

В современном мире качество является одним из ключевых понятий. Люди хотят жить в качественных усло-

виях, приобретать качественные товары и услуги. Одним из важнейших показателей качества жизни общества является качество образования, и это не случайно: ведь уровень образования граждан в значительной мере определяет уровень развития технологий, уровень управления, уровень культуры и, в конечном счете, уровень жизни. Формирование системы менеджмента качества позволит вывести качество российского профессионального образования на уровень международных стандартов и современной цивилизации.

Литература:

1. Елена Шмилева. Работать будет некому. «Российская бизнес-газета» №816, с. 34.
2. Всеобщее управление качеством. — Википедия. Свободная энциклопедия. — http://ru.wikipedia.org/wiki/Всеобщее_управление_качеством
3. Что такое качество образования? Под ред. А.И.Адамского — М.: Эврика, 2009. — 272 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС21 век», 2004 г. — 1200 с.
5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Как оценивать качество образования? <http://www.anovikov.ru/>
6. Маммот А.И. Менеджмент качества: учебное пособие для вузов. Донецк: ДонГТУ, 2000. — 120 с.
7. Отт М.А. Особенности разработки и развития системы менеджмента качества в образовательном учреждении среднего профессионального образования, Центр качества профессионального образования

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Формирование у старших дошкольников знаний по пожарной безопасности в процессе организации образовательной деятельности в ДОУ

Болдырева Нина Григорьевна, воспитатель;

Баранова Нина Анатольевна, воспитатель;

Витязь Лариса Николаевна, воспитатель

МБДОУ д/с комбинированного вида №66 «Журавушка» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Актуальность предложенной темы обусловлена тем, что по данным статистики органов пожарной охраны, каждый 6–7-й пожар возникает из-за детских шалостей; 60% пострадавших от пожаров – дети, $\frac{3}{4}$ из них – дошкольники.

Закон РФ «О пожарной безопасности Российской Федерации», принятый Государственной Думой 21 декабря 1994 г. (статья 25) гласит: «обязательное обучение детей дошкольных образовательных учреждений и лиц, обучающихся в образовательных учреждениях, мерам пожарной безопасности осуществляется соответствующими учреждениями по специальным программам, согласованным с Государственной противопожарной службой». В соответствии с этим в детских садах детям в самой доступной форме должны даваться первоначальные знания по пожарной безопасности. Однако, в ДОУ еще не достаточно внимания уделяется ознакомлению дошкольников с правилами пожарной безопасности. Со стороны родителей наблюдается недостаточно серьезное отношение к данной проблеме, они мало обучают детей правилам пожарной безопасности. Более того, разрешают детям играть опасными предметами, у многих зажигалка является привычной игрушкой, которую нередко дети приносят с собой даже в детский сад. Природная любознательность малышей приводит их к играм со спичками, бытовыми электроприборами, легковоспламеняющимися материалами. Поэтому уже на дошкольном этапе развития ребёнка нужно начинать заниматься этой проблемой. Необходимо изменить сознание и отношение людей к противопожарной безопасности, а детский возраст является самым благоприятным для формирования правил пожарной безопасности. Детскому саду и родителям надо объединить усилия, для того, чтобы уберечь детей от возможной трагедии, необходима целенаправленная работа над формированием у них культуры пожаробезопасного поведения.

Цель: объединить усилия педагогов и родителей по приобщению детей старшего дошкольного возраста к основам пожарной безопасности; сформировать навыки безопасного поведения дошкольников в быту; обучить правильным действиям в пожароопасных ситуациях.

Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи:

- формировать у детей интерес к проблемам собственной безопасности;
- формировать основы пожарной безопасности у старших дошкольников, положительное отношение к правилам поведения дома и правилу «Нельзя!»;
- формировать правила пожарной безопасности; расширять знания детей о борьбе с огнем;
- воспитывать у детей ответственное отношение к своей безопасности;
- распространить педагогические знания о правилах пожарной безопасности среди родителей.

Для решения поставленных задач использовались разнообразные формы работы как с детьми, так и с родителями: создание предметной среды в группе для организации деятельности (художественная литература, иллюстрации, атрибуты к сюжетно-ролевым играм, настольно-печатные и дидактические игры, номера телефонов экстренных служб); НОД по ОБЖ; экскурсии; встречи с сотрудниками службы пожарной охраны, музея; праздники и развлечения; викторины и соревнования; организация игр; конкурсы рисунков; создание наглядного материала для родителей; проведение семинаров-практикумов по типу круглого стола; проведение родительских собраний; организация совместных досугов.

В ходе работы применялось комбинирование традиционных и нетрадиционных методов работы: игры (сюжетно-ролевые, обучающие, настольно-печатные, режиссерские и др.); решение проблемных ситуаций; игры-драматизации по литературным произведениям; просмотр мультфильмов; макетирование; моделирование; экспериментирование; продуктивные виды деятельности; культурно-досуговая деятельность и др.

Работа по формированию основ пожарной безопасности строилась на основе: программы «Безопасность» (Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б.), «Сценариев по пожарной безопасности для дошкольников» (И.В. Кононовой); методических разработок Т.В. Ивановой «Пожарная безопасность. Разработки занятий.

Старшая группа», «Пожарная безопасность. Разработки занятий. Подготовительная группа», Т.А. Шорыгиной «Беседы о правилах пожарной безопасности»; Л.П. Молодовой «Беседы с детьми о нравственности и экологии», О.В. Чермашенцевой «Основы безопасного поведения дошкольников: занятия, планирование, рекомендации».

Работа проводилась в три этапа: 1-й — в средней группе, 2-й — в старшей группе, 3-й — в подготовительной к школе группе.

На первом этапе (средняя группа) у детей был сформирован интерес к проблемам собственной безопасности. Для этого в группе создана предметная среда, включающая яркие игрушки, эстетичную атрибутику, дидактические и настольно-печатные игры и др. Совместно с родителями в группе изготовлены атрибуты к сюжетно-ролевым играм «Пожарная дружина», «Спасатели». В группе организована библиотека «Пожара страшнее на свете ничего не бывает, дети!», где собрана детская художественная литература по ознакомлению детей с правилами пожаробезопасного поведения» (С.Я. Маршак «Кошкин дом», «Пожар», «Рассказ о неизвестном герое», К.И. Чуковский «Путаница», Чудо-дерево», С. Михалков «Дядя Степа», Л.Н. Толстой «Пожарные собаки», Е. Пермяк «Как огонь воду замуж взял» и др.). Совместно с родителями создали видеотеку с мультфильмами («Кошкин дом», «Приключения Болика и Лелика. Пожар», «Краденое солнце», «Путаница», Мультфильм про обезьянок. Обезьянки, вперед!» и др.); сшили костюмы и изготовили атрибуты для игр-инсценировок, подвижных игр, составили картотеку подвижных и дидактических игр.

Ежемесячно работа по формированию правил пожарной безопасности включается в календарный план, знания и умения детей закрепляются в свободной деятельности через различные игры («Пожар», «После пожара» и т.д.), театрализованную и изобразительную.

Организация образовательной деятельности сопровождается показом картин, плакатов, рассказом о «добрых» и «злых» делах огня. Напоминание, что неумелое обращение со спичками может привести к пожару, показывался макет спичечной коробки со спичками, объяснялось их устройство и назначение. Работа строится так, чтобы убедить детей в небезопасности спичек в их руках и в то же время не возбудить нездоровый интерес. Обязательно нужно приводить примеры, когда игра с огнем завершилась бедой. Особенно действенными являются рассказы из жизни знакомых детей. Так, например, история про мальчика, который играл со спичками в своей комнате и пытался развести костер под столом. К счастью мама оказалась дома, она готовила обед на кухне и вовремя почувствовала запах дыма. Но последствия этих игр все равно были: сгорела скатерть на столе и ковер, а мальчик очень сильно испугался и больше никогда не играл со спичками. Данная ситуация была подробно разобрана с детьми, обсудили вариант «Что могло бы произойти, если бы мамы не оказалось дома?». Ответы детей были очень разнообразны, но все они говорили о том, что если бы мамы не

было дома, то, несомненно, пожара не миновать! Использование данного приема позволяет подвести детей к выводу о том, что «Спички детям не игрушка!»

В средней группе так же организуется образовательные ситуации по ознакомлению с правилами пожарной безопасности. В результате у детей появился стойкий интерес к проблеме возникновения опасных ситуаций и умение вести себя в сложных условиях.

На втором этапе (старшая группа) у дошкольников формируются основы пожарной безопасности, положительное отношение к правилам поведения дома и правилу «Нельзя!» Зная, что запретами невозможно избежать несчастных случаев, необходимо не запрещать, а помочь детям в их «исследованиях». Для этого организуется не только НОД по ОБЖ, но и НОД по ознакомлению детей с трудом, например, повара, когда дети узнают, насколько опасно воздействие высоких температур, открытого огня, если не принять меры предосторожности.

На данном этапе используется системный подход, суть которого заключается в том, что работа ведется по всем разделам программы, формируя у детей: личностные качества — дисциплинированность, культуру поведения, выдержку, внимание; определенные знания и умения — ориентировки в пространстве, пользования различными бытовыми приборами, поведения при возникновении пожара.

В работе используются разные формы и методы, такие как конкурсы личного и командного первенства, игры-эстафеты, проблемные ситуации, творческие игры, в которых дети выполняли роли пожарных, спасателей, попавших в беду людей.

Для проведения сюжетно-ролевых игр изготовлены игрушки-модели: утюги, газовые и электрические плиты, огнетушитель, пожарная машина. Сюжетно-ролевые игры — это наиболее любимый вид деятельности дошкольников. Как мальчики, так и девочки с большим удовольствием играли в «Пожарных», «Спасателей», «МЧС», придумывая самые непредсказуемые сюжеты: «Пожар в лесу», «Пожар в высотном доме», «Пожар в джунглях», «Спасение попавших в пожар» и т.д. Накопленные ими знания по пожарной безопасности помогли ребятам разнообразить сюжеты, сделать игру длительной и интересной.

Особой популярностью среди детей пользуются просмотры мультфильмов про любимых героев, попадавших в экстремальные ситуации. Как показали результаты проводимых после просмотров бесед, дети не просто смотрели «мультки», но и высказывали свои переживания за героев, давали им советы по безопасному поведению.

В подготовительной к школе группе детей знакомят с причинами возникновения пожара, правилами поведения в этом случае, способами тушения, трудом пожарников.

Одновременно с изучением правил поведения при возникновении пожара необходимо расширять знания детей о том, как бороться с огнем. Для этого используются яркие выразительные плакаты и открытки. Дети знакомятся с уголком пожарной безопасности в детском саду, назначением каждого предмета противопожарного оборудования.

Для углубления знаний о правилах пожарной безопасности, пользования предметами домашнего обихода организуются дидактические игры, в ходе НОД детей знакомят с произведениями художественной литературы по данной тематике, картинами, рассказывающими о борьбе людей с огнем.

На данном этапе эффективны такие методы работы как беседы, тренинги, логические задачи, вечера развлечений и досуги, способствующие формированию стойких навыков безопасного поведения в быту. Эта тема находит отображение в процессе организации НОД по изобразительной деятельности.

Содержание педагогической деятельности по формированию у дошкольников основ пожарной безопасности направлено на формирование грамотного поведения в условиях возникновения опасностей природного и социально-бытового характера. Противопожарная пропаганда соответствует возрастным особенностям детей и не содержит «шоковой» информации.

При планировании работы по данной проблеме используются формы и методы, имеющие наибольшее воздействие на эмоциональную сферу. (Рассматривание картин, фотографий, мультфильмов, игровые методы).

Литература:

1. Авдеева Н.Н., Князева Н.Л., Стеркина Р.Б.. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009.
2. Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию! Перспективный план работы по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста. — СПб.: «Детство-Пресс», 2006.
3. Газета «Дошкольное образование» № 13, 2008 год.
4. Жукова Р.В. Пожарная безопасность. Нестандартные занятия. Старшая группа. — М.: «Корифей», 2009.

Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

Галкина Елена Вячеславовна, методист
МАДОУ «Детский сад №238» (г. Пермь)

На современном этапе развития системы образования взаимодействию с семьями воспитанников уделяется большое внимание. Это обусловлено проблемами в межличностных отношениях между детьми с ОВЗ и их родителями, неадекватным оцениванием своего ребенка, имеющего проблемы в развитии, жестоким обращением с ним. Поэтому помощь детям с ограниченными возможностями здоровья требует социально-психологической поддержки их семей. Развитие ребенка с особыми образовательными потребностями в большой степени зависит от благополучия его семейной ситуации, от адекватного участия родителей в его физическом и нравственном становлении, правильности их воспитательных воздействий. Опыт работы нашего детского сада показал необходимость социально-педагогической и психологической поддержки родителей детей с ограни-

ченными возможностями, в первую очередь матерей, поскольку именно на их плечи чаще всего ложится бремя ответственности за воспитание ребенка. Работа с родителями включает в себя мониторинг психологического климата в семье, проблем в воспитании, обучении и коррекционной работе в домашних, оказание консультативной и практической помощи. Главной целью нашей работы является создание благоприятного эмоционального климата в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии, формирование педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

Неоднократное повторение одних и тех же действий в игровых ситуациях, закрепление полученных знаний во время бесед, художественно-продуктивной деятельности способствует формированию навыков поведения в быту. Особое внимание уделяется составлению рассказов на противопожарную тематику с началом или концом, предложенным педагогом. Предлагались так же темы будущего рассказа в виде поговорок. Например, «Коробка спичек, хоть мала, но может сделать много зла...». Получившиеся рассказы инсценируются. Роли дети исполняют самостоятельно или с помощью кукол.

Таким образом, обучение детей основам пожарной безопасности, действиям в экстремальных ситуациях — сложный и многоплановый процесс, который не должен ограничиваться рамками образовательного процесса в дошкольном учреждении. По словам Арнаутовой Е.П. «Семья и детский сад — два воспитательных института, каждый из которых обладает своим особым содержанием и дает ребенку определенный социальный опыт». Только во взаимодействии друг с другом можно создать оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир.

Семья — это основанная на браке и кровном родстве малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью и взаимными обязанностями друг к другу.

Семья осуществляет следующие функции:

- 1) воспитательная;
- 2) хозяйственно-бытовая — для удовлетворения материальных потребностей и для сохранения здоровья;
- 3) эмоциональная: культурное и духовное общение;
- 4) первичный социальный контроль — это контроль за выполнением норм, усвоенных в процессе социализации и воспитания;
- 5) репродуктивная и сексуальная — это воспроизводство потомства и супружеские взаимоотношения.

Современная семья переживает сложный этап в эволюции — переход от традиционной модели к новой, и многие ученые характеризуют нынешние условия семьи как кризисные, что повлекло за собой падение рождаемости, рост числа разводов и увеличение числа одиноких людей. Средняя величина семьи составляет 3,2 человека — в городе и 3,3 — в селе [1, с. 6]. Факторы сокращения величины семьи: рост числа бездетных и молодежных семей; рост числа молодых семей вследствие снижения возраста вступления в брак; тенденция отделения молодых семей от родителей; увеличение доли семей с одним родителем в результате разводов, смерти одного из супругов и рождения детей одинокой матерью.

Основные социальные проблемы семьи:

- 1) трудное материальное положение семьи;
- 2) ухудшение состояния здоровья населения вследствие недоедания, плохой экологии, от качества продуктов питания;
- 3) злоупотребление алкоголем и наркотиками;
- 4) жестокое обращение с детьми и другими членами семьи;
- 5) антиобщественный образ жизни, правонарушения и скандалы;
- 6) социальное сиротство — это явления устранения или неучастия в выполнении родительских обязанностей — искажение родительского поведения.

Социальные сироты — это дети, лишенные родителей, то есть сироты при живых родителях. Более 50% детей помещаются в дом ребенка по социальным причинам: лишение родительских прав, плохие материальные и жилищные условия, внебрачное положение женщины, нахождение родителей в местах лишения свободы, алкоголизм родителей.

Отказные дети — это те, от которых мать отказалась письменно в родильном доме. Основные причины отказа от ребенка:

- 1) тяжелая болезнь или уродства (около 60%);
- 2) сложные материальные и бытовые условия (около 20%) [2, с. 181].

Типы семей:

Среднестатистическая семья:

— семья нуждается в политике стабилизации семьи и, прежде всего, в эмоциональной разрядке, проблемы такой семьи — это взаимоотношения супругов, воспитание детей, особенно подростков.

Молодая семья:

— здесь приоритетной сферой внимания социальной работы могут быть — межличностная адаптация супругов, распределение ролей и функций, трудности начального воспитания детей.

Вторичная семья:

— это семья, созданная повторно обоими или одним из супругов — для нее характерны выше перечисленные проблемы, а также типичны построение взаимоотношений со старой и новой семьей, адаптация детей к новым родителям или уходу одного из них из семьи.

Неполная семья:

— это семья, где отсутствует один из родителей; ее проблемы — это изменение статуса в обществе — низкий материальный уровень, наличие развития у детей девиантности.

Многодетная семья:

— где три и более детей; ее проблемы — бедность, нестабильность статуса в обществе, иждивенческие установки, условия для развития у подростков девиантности и психологических отношений.

Типы семейных взаимоотношений

Брак — это гражданское состояние, добровольный союз мужчины и женщины, ведущий к образованию семьи. По силе власти в семье кого-либо из супругов, можно выделить четыре типа брака:

- 1) доминирующий муж и пассивная жена;
- 2) доминирующая жена и пассивный муж;
- 3) открытая борьба или соперничество;
- 4) изоляция или эмоциональное отчуждение;
- 5) псевдо-кооперация, когда внешне соглашаются, но внутри остаются при своем мнении.

В зависимости от типа семейных взаимоотношений семьи можно подразделить на гармоничные, где адекватное исполнение ролей мужчины и женщины, и дисгармоничные семьи, в которых супруги имеют различные проблемы, такие, как:

- обвинение, когда один из супругов утверждает, что дефект в другом супруге;
- успокоение, когда супруг пассивно согласен с утверждением, что дефект в нем;
- отвлечение, когда поведение одного из супругов отвлекает его от напряженной ситуации в семье;
- чувство обиды, возникает в том случае, когда один из супругов дает больше, чем получает;
- чувство вины, когда один из супругов получает больше, чем дает;
- паралогажные отношения (ревность, озлобленность, подозрительность).

Общеизвестно, что семья является уникальным социальным созданием человечества. Фактически, это явление — первый вид общения людей. В то же время как социальная система семья имеет черты социального института и одновременно малой социальной группы.

Черты семьи как социального института заключены в социальных нормах, санкциях и образцах поведения, регламентирующих взаимоотношения между супругами, ро-

дителями, детьми и другими родственниками. Как малую группу, основанную на браке или кровном родстве, ее характеризуют общность быта всех членов семьи, взаимная моральная ответственность и взаимопомощь.

Семья является той формой общности людей, в которой — соединенные браком мужчина и женщина, их дети и родственники связаны кровнородственной связью.

Являясь социальным образованием, семья имеет определенные социальные функции, которые являются отражением как общественных потребностей в ее жизнедеятельности, так и индивидуальных потребностей членов семейной группы.

В научно-педагогической литературе по проблемам семьи к важнейшим функциям семьи относят генеративную (воспроизводство людей, поскольку, как правило, здоровые дети рождаются в семье), рекреативную (физическая, материальная, моральная, психологическая взаимопомощь, организация досуга), коммуникативную, регулятивную, фелицитологическую (ощущение счастья в семье), экономическую и хозяйственно-бытовую. Главной функцией семьи называется функция первичной (или базисной) социализации ребенка, его формирования.

Под структурой семьи понимают систему отношений родства, а также совокупность духовных, нравственных, психологических отношений, внутрисемейной установки и отношения власти и авторитета.

В структуре семьи учитываются: количество членов семьи (что определяет тип семьи — нуклеарная или большая), их родственные связи (родители, родители и дети, братья и сестры), характер взаимоотношений в подсистемах, границы взаимоотношений (проблемы близости и отдаленности между членами семьи, специфика семейных правил и норм, эмоциональный климат); взаимоотношения между членами семьи и семьей как системой с другими членами «большой» семьи (бабушки, дедушки, двоюродные родственники и т.д.), взаимоотношения между семьей как системой и ближайшими друзьями.

Вторым компонентом семьи как системы является окружение. Под ним понимают ситуацию проживания, социоэкологический статус, взаимоотношения семьи с соседями и вообще в социуме, влияние референтной группы «большой» семьи (бабушки, дедушки, ближайшие родственники), сильные и слабые стороны этого влияния на семью.

Функционирование семьи является ее третьим компонентом. Оно включает в себя ролевую деятельность ее членов — совокупность установок, норм и образцов поведения, характеризующих одних членов семьи в их отношениях к другим ее членам (в нуклеарной модели семьи основными семейными ролями являются роли мужа и жены, матери и отца, детей, братьев, сестер; в модели большой семьи — добавляются роли дедушек и бабушек, свекра и свекрови, тестя и тещи, зятя и невестки, и т.п.).

Ролевая значительность членов сравнивается со стандартами и учитывается при работе с семьей как объектом воздействия.

Четвертым компонентом семьи-системы является история ее развития. Она включает в себя генеалогическое древо семьи («корни» семьи и влияние их на сегодняшнее положение дел в семье), обычаи и традиции семьи и стадии развития семейной жизни.

Американский исследователь семьи Соня Роудс выделяет в развитии семьи семь основных стадий [1 с. 177].

— *Интимность, близость.* Взаимоотношения мужа и жены находятся в стадии формирования. Задача — развитие реалистической оценки каждому из партнеров.

— *Наполнение и пополнение.* Стадия между рождением первенца и тем временем, когда последний ребенок отправляется в школу. Задача — развитие воспитательных образцов у всех членов семьи.

— *Индивидуализация, обособление членов семьи.* Стадия, когда семья имеет детей дошкольного возраста. Задача — отделение своей личности от личности ребенка, оказание поддержки детям, индивидуализация, обособление каждого члена семьи.

— *Товарищеские отношения, общение.* Стадия семьи с детьми подросткового возраста. Задача — развитие взаимоотношений «Родитель-подросток», основанных на понимании возрастающей независимости ребенка и на супружеских отношениях, основанных на товариществе.

— *Перегруппировки.* Стадия, когда повзрослевшие дети покидают семью. Задача — изменение взаимоотношений между поколениями, переход к взаимоотношениям «взрослый-взрослый» между детьми и родителями.

— *Восстановление.* Стадия, когда в семье полностью исчезают родительские заботы. Задача — восстановление отношений супружеской пары без детей.

— *Взаимопомощь.* Родители-пенсионеры, зачастую имеющие внуков. Задача — развитие системы взаимоотношений между поколениями.

Несомненный интерес представляет понимание семьи как системы американского психолога В. Сатир [3, с. 221]. По ее мнению, семья как система состоит из следующих составных частей: цели (воспитание подрастающего поколения и дальнейшее развитие всех ее членов), основных элементов (взрослые и дети; мужчины и женщины), порядка функционирования элементов системы (правила, по которым живет семья или общения между ее членами и особенности их самооценок), энергетики (ее дают пища, вода, воздух, активность и жизненные позиции членов семьи в их сочетании друг с другом), взаимодействия с внешним миром (оно связано с отношением к изменениями, происходящим в жизни). Как считает В. Сатир, семья как система может быть закрытой (т.е. неблагоприятная семья) и открытой (гармоничная семья). В ее работе приводятся характеристики закрытой семьи-системы и семьи-системы открытой, подчеркивается, что открытая семья работает по принципу развития, а поскольку целью сегодняшней семьи является развитие каждого ее члена, то ставится задача по использованию всех ее структур для достижения вышеуказанной цели. Чтобы семейная система была жизнестойкой, указывает Сатир, она должна

предоставлять каждому ее члену возможность занять свое место в семье и испытывать от этого удовольствие.

Эмоциональный тон, общность семьи, взаимосвязь всех ее членов — важнейшие составляющие характеристики, на которые обращается внимание при восприятии семьи как объекта социального воздействия.

Однако, являясь объектом социального воздействия, семья одновременно является и субъектом социализации личности ребенка. В этом случае эффективность воздействия семьи на личность определяется ее воспитательным потенциалом.

Воспитательный потенциал семьи складывается из биологического, технологического, экономического и социального компонентов.

Биологический компонент определяется наследственностью, которая передается из поколения в поколение генограммой, чем и определяется наследственное состояние психики индивида. Явление это пока изучено недостаточно.

Психологический компонент включает тип семьи («нуCLEARная» или «большая», полная или неполная), выполнение ролевых функций членами семьи (действительные и стандарты), тип взаимоотношений в семье (авторитарный, демократический, попустительский), наличие или отсутствие педагогических способностей у родителей и уровень их интеллектуального развития. И главное — нравственно-психологический климат в семье.

Основными составляющими экономического компонента являются уровень доходов в семье, наличие жилья и другие материальные блага.

Социальный компонент, который также в совокупности с другими определяет воспитательный потенциал семьи, складывается из принадлежности семьи к определенной этнической группе, социального статуса семьи, образования родителей, их профессии и занимаемой должности, культурного и духовного уровня развития.

Традиционно проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, в нашей стране рассматривались исключительно через призму проблем своего ребенка. Работа с родителями ограничивалась консультациями по поводу развития и обучения ребенка, но при этом упускался из виду очень серьезный аспект — эмоциональное состояние самих родителей. Для многих родителей детей с ОВЗ характерна особая ранимость и ощущение себя изгоями в обществе. Окружающие, к сожалению, не всегда толерантно относятся не только к самим детям с особыми образовательными потребностями (ООП), но и их родственникам. Поэтому для них так важно найти людей, которые понимают их проблемы, не осуждают и поддерживают, относятся к ним без нигилизма. Беседы с воспитателями, дефектологом, социальным педагогом и психологом — это одна из возможностей решить проблемы, преодолеть негатив, стабилизировать нервную систему, получить ответы на сложные вопросы.

При работе с такими семьями мы решаем следующие задачи:

- формирование позитивной самооценки родителей, снятие тревожности;
- развитие умений самоанализа и преодоления психологических барьеров;
- развитие детско-родительских отношений;
- совершенствование коммуникативных форм поведения;
- формирование навыков адекватного общения с окружающим миром.

Во время индивидуальных консультаций мы предоставляем родителям информацию о возможностях психологической разгрузки и снижении уровня эмоциональных переживаний, связанных с выполнением роли родителя ребенка с ОВЗ.

Часто родители категорично отрицают диагноз, завышают требования к ребенку, в итоге результат не соответствует ожиданиям родителей, возникают конфликты. Сотрудники детского сада помогают родителям принять ситуацию и ребенка такими, какие они есть.

Часто оказывается, что в основе заявляемых проблем лежит внутренний страх, неуверенность, поэтому работа проводится очень деликатно.

В семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, возникают конфликты, осложняются отношения между супругами, родственниками, что сказывается на ребенке. При работе с такими родителями мы стараемся нейтрализовать проблему, гармонизируя детско-родительские отношения.

Как показывает наш опыт, всем семьям, имеющим ребенка с ОВЗ, требуется социально-психологическая поддержка. Необходимо, чтобы родители не оставались один на один со своей бедой, чтобы эта проблема не становилась только личным делом семьи. Важно, чтобы семья не замыкалась, не стеснялась своего ребенка. При адекватно построенной семейной атмосфере, отношении к своему ребенку функционирование семьи сохраняется.

Воспитание ребенка с нарушениями в развитии требует от родителей больших физических и духовных сил, поэтому так важно взрослым сохранить физическое здоровье и душевное равновесие, оптимизм. От того, как дальше поведут себя родители, во многом будет зависеть судьба ребенка и самой семьи. Мы считаем, что наилучший способ помощи детям с ОВЗ — это помощь их родителям, и всегда призываем к этому всех работников нашего учреждения.

Дети, имеющие проблемы в развитии, — сложная и разнообразная группа. Различные нарушения развития по-разному отражаются на формировании социальных связей детей. У родителей необходимо формировать правильное понимание особенностей развития ребенка с ОВЗ. Адекватное понимание родителями причин отклонения от нормального развития ребенка, а также возможных последствий, является необходимым условием для правильно организованного воспитания ребенка.

Помощь детям с особыми образовательными потребностями требует социально-педагогической поддержки их

семей. Развитие ребенка в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных воздействий. Выделяют следующие формы отношения родителей к своим детям, имеющим проблемы в развитии:

Родители стесняются неполноценности своего ребенка, гипер опекают его, прячут от людей, не посещают общественные места, лишая его жизненных впечатлений. Ребенок развивается медленно, не чувствует себя спокойным и в безопасности, он замкнут, неуверен в себе.

Родители ошибочно считают себя виновными в состоянии ребенка, настаивают на проведении самых неразумных методов «лечения», которые только расстраивают ребенка, не приносят ему никакой пользы.

3. Родители постепенно приходят к выводу о безнадежности состояния ребенка, отказывают в проявлении к нему каких-либо знаков внимания, любви. Часто такие родители отказываются от воспитания ребенка, передавая его на попечение государства. Если ребенок продолжает воспитываться в семье, то его либо обижают, либо перестают обращать внимание. У ребенка появляется негативизм, подавленное состояние, немотивированное упрямство.

4. Не желая примириться с неполноценностью ребенка, родители преувеличивают его возможности, не хотят замечать недостатков, предъявляют к нему завышенные требования. Постоянное давление делает ребенка упрямым и раздражительным.

5. Родители принимают ребенка таким, каков он есть, не ограничивают круг его общения. Ребенок чувствует себя уверенно, счастливо, воспринимая себя таким, как все.

Многие родители основную роль в преодолении отклонений в развитии отводят медикаментозному лечению. Но необходимо при этом помнить, что даже самое лучшее медикаментозное лечение является эффективным лишь при качественной коррекционной работе и правильном се-

мейном. Максимально возможного уровня развития ребенка можно достигнуть только при соблюдении ряда условий. К ним относятся:

- раннее начало коррекционной работы,
- благоприятная семейная обстановка,
- взаимодействие детского сада с семьей,
- медицинское сопровождение.

Для полноценного воспитания в семье необходимо соблюдать основные принципы коррекционной работы, поэтому родители не должны самообразовываться, чтобы помочь ребенку с особыми образовательными потребностями.

Гармонизация отношений в семье, учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка с отклонениями в развитии в процессе воспитания и обучения, стремление к созданию благоприятной психологической атмосферы в семье положительно влияет на психическое и социальное здоровье ребенка.

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья делает семью «особой». Семья ребенка с нарушением развития имеет много своих особенностей, так как ее жизненная ситуация совершенно иная, она находится в ином положении в обществе, чем семья здорового ребенка. Это, в свою очередь, накладывает отпечаток на типы семейного воспитания и на психологические проблемы родителей.

От успешности решения проблем в семье зависит гармоничность взаимоотношений и наличие необходимой комфортной микросреды для жизни и развития ребенка.

Психолого-педагогическая и медико-социальная помощь ребенку является наиболее значимой для социальной адаптации детей с ОВЗ. С помощью совместных усилий специалистов и родителей, воспитывающих ребенка с ООП, и готовности социума к оказанию поддержки таким семьям, возможно достичь такого качества жизни, при котором они смогут чувствовать себя полноценной частью нашего общества.

Литература:

1. Госпорьян А., Новикова М. Тенденции развития семьи в России. // Социальное обеспечение. — 2005. — №24. — с. 4–7.
2. Гуров В.Н. Социальная работа образовательных учреждений с семьей. — М., 2005.
3. Сатир В. Психотерапия семьи. — М., 2010.

Формирование мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе

Гринек Татьяна Васильевна, заведующая;
Каменская Инна Николаевна, старший воспитатель
МБДОУ д/с №85 (г. Белгород)

В последние несколько лет правительством Российской Федерации большое внимание уделяется готовности дошкольников к школьному обучению. Одной из важ-

нейших задач концепции модернизации образования является формирование самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной со-

циализации в обществе, что предполагает обеспечение готовности дошкольников к школе. Дошкольный возраст — яркая, неповторимая страница в жизни каждого человека. Именно в этот период начинается процесс социализации, устанавливается связь ребёнка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Происходит приобщение к культуре, к общечеловеческим ценностям. Закладывается фундамент здоровья. Дошкольное детство — время первоначального становления личности, формирования основ самосознания и индивидуальности ребёнка. Задача дошкольного воспитания состоит не в максимальном ускорении развития ребёнка, не в форсировании сроков и темпов перевода его на рельсы «школьного» возраста, а прежде всего в создании каждому дошкольнику условий для наиболее полного раскрытия его возрастных возможностей и способностей.

Сегодня авторы современных концепций (Слободчиков В.И., Рубцов В.В., Кудрявцев В.Т. и др.) призывают к модернизации системы дошкольного образования с целью осуществления подготовки детей к последующему школьному обучению с учетом вариативности учреждений, реализующих программы дошкольного образования, уровней физического и психического развития детей дошкольного возраста, степени подготовленности педагогических кадров. Развитие законодательства, регулирующего отношения в области дошкольного образования, способствовало появлению принципиально нового документа модернизации системы дошкольного образования — Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Для обеспечения каждому ребенку того самого равного старта, который позволит ему успешно обучаться в школе, необходимо определенным образом стандартизировать содержание дошкольного образования, в каком бы образовательном учреждении (или в семье) ребенок его ни получал. Именно с этим и связано введение федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Это первый в истории российского образования документ, который на федеральном уровне определяет, какой должна быть программа дошкольного учреждения, какое содержание реализовывать для достижения каждым ребенком оптимального для его возраста уровня развития с учетом его индивидуальных, возрастных особенностей. Анализ требований ФГТ показывает необходимость строить образовательный процесс на основе комплексно-тематического принципа приближенного к так называемому «событийному» принципу, что позволит сделать жизнь детей детском саду более интересной, а образовательный процесс — мотивированным. Потому что ребенок, как известно, способен усваивать образовательную программу, составленную для него взрослыми, только в том случае, если она станет его собственной программой, то есть если она станет для него интересной и значимой. При организации воспитательно-образовательного процесса обеспечивается единство воспитательных, развива-

ющих и обучающих целей и задач, при этом следует решать поставленные цели и задачи, избегая перегрузки детей, на необходимом и достаточном материале, максимально приближаясь к разумному «минимуму».

Поступление в школу знаменует собой смену социальной позиции ребенка дошкольника и принятию новой позиции — школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное, по сравнению с дошкольниками положение в обществе. Эта готовность выражается в отношении к школе, учителям, учебной деятельности. То есть происходит трансформация всей социальной ситуации развития ребенка [2, с. 203].

Вопрос о психологической готовности к обучению в школе достаточно широко рассматривался в отечественной и зарубежной психологии (А. Анастаси, Я. Йирасик, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин).

Л.С. Выготский указывал, что готовность к школе определяется умением ребенка обобщать и дифференцировать в необходимых категориях предметы и явления окружающего мира.

Л.И. Божович представляла, что готовность к школе включает определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника.

А.И. Запорожец так же выделял особенности мотивации, уровень развития познавательной и аналитико-синтетической деятельности и степень сформированности механизмов волевой регуляции как целостную систему готовности ребенка к школьному обучению.

Л.И. Божович наиболее важным компонентом готовности считала **мотивационный**. Она выделяла **2 группы мотивов учения**:

- мотивы связанные с потребностью в общении;
- мотивы связанные с потребностью в интеллектуальной активности.

Синтез мотивов этих 2 групп и формирует «внутреннюю позицию школьника».

Мотив — побудитель деятельности, складывающийся под влиянием условий жизни человека и определяющей направленность его активности.

Мотивационная готовность к школьному обучению складывается из:

- положительных представлений о школе;
- желание учиться в школе, чтобы узнать, уметь много нового;
- сформированной позиции школьника.

Мотивационная готовность включает в себя такое психологическое качество, как самооценка. Ребенок к концу дошкольного возраста должен иметь адекватную самооценку, понимать свои удаchi и промахи.

Все эти психические особенности личности ребенка возникают и развиваются под воздействием благоприятных факторов, при разумном и целенаправленном педагогическом влиянии. Только, исходя из природных возможностей ребенка, можно определить лучшим образом соответству-

ющие этому возрасту содержание и методы обучения, не допустить перенапряжения и переутомления, обеспечить полноценное, разностороннее и гармоническое развитие.

Проблема готовности детей к обучению в школе — это не только научная, но в первую очередь реально-практическая, очень жизненная и острая задача, еще не получившая своего окончательного решения. А от ее решения зависит многое, в конечном счете, судьба детей, их настоящее и будущее. Критерии готовности или неготовности к школьному обучению связаны с психологическим возрастом ребенка, который отсчитывается не по часам физического времени, а по шкале психологического развития [5, с. 198].

В дошкольном возрасте, больше чем в другом, дети готовы «живо и жадно» учиться. Особое значение при этом имеет достижение сформированности личной позиции ребенка в отношении к новой роли ученика, желание и умение учиться. Таким образом, здесь играет роль не только интеллектуальная зрелость, но и нравственно-волевая готовность к учебной деятельности — общаться в коллективе, правильная реакция на требования взрослого, усвоение норм поведения. Все это входит в состав социальной активности личности. Опираясь на возрастные особенности детей 6 лет, педагогу надо иметь в виду широкую палитру индивидуальных различий возможностей и их способностей. Мастерство в обучении и воспитании как раз в значительной мере выражается в способах индивидуального подхода к каждому ребенку.

Становление мотивационной сферы ребёнка является основополагающей проблемой психологии развития. Дошкольный возраст — это период наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы. Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, который является одним из наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста. Принято считать, что этот возраст является периодом интенсивного формирования и выражения познавательных интересов ребёнка [1, с. 85]. Умственная активность дошкольника приобретает более самостоятельный характер. Он стремится без посторонней помощи решать новые задачи, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять скрытые свойства и отношения предметов. Вместе с тем, очевидно, что познавательная мотивация и познавательная активность не являются прямым следствием возраста и далеко не все дошкольники обладают этим ценным качеством в равной мере.

Успешному формированию познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста будут способствовать следующие педагогические условия: развитие интереса к школе, формирование познавательной потребности через пробуждение любознательности, стимулирование познавательного интереса посредством развивающих игр, чтением художественной литературы, формированием интереса к экспериментированию; систематическое взаимодействие специалистов ДОУ и родителей по формированию познавательной мотивации.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной, на достижение определенной цели. Мотив в отличие от мотивации — это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотив, также можно определить как понятие, которое в обобщенном виде представляет множество диспозиций [4, с. 125].

В зависимости от того, каков мотив деятельности, она приобретает для ребенка различный смысл. Ребенок решает задачу. Цель состоит в том, чтобы найти решение. Мотивы же могут быть различными. Мотив может быть в том, чтобы научиться решать задачи, или, в том, чтобы не огорчать учителя или порадовать родителей хорошей отметкой. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: решить задачу, но смысл деятельности изменяется вместе с изменением мотива. Мотивы оказывают влияние на характер учебной деятельности, отношение ребенка к учению. Если, например, ребенок учится, чтобы избежать плохой отметки, наказания, то он учится с постоянным напряжением, учение его лишено радости и удовлетворения.

Как правило, учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой. Не все мотивы имеют одинаковое влияние на учебную деятельность. Одни из них — ведущие, другие — второстепенные.

Мотивационно готовым к обучению в школе является ребенок, у которого в сформированном виде наблюдаются черты зрелой «внутренней позиции школьника», прежде всего, характерные для нее мотивы, которые проявляются в следующих симптомах:

- ребенок хочет идти в школу и переживает при отсутствии такой возможности;
- учение привлекает его как серьезное, социально значимая деятельность;
- сформирована широкая полимотивация учения;
- сила учебных мотивов достаточна для преодоления школьных трудностей;
- сформирована устойчивая иерархия мотивов, в которой доминируют познавательные и социальные мотивы учения и нравственные мотивы поведения;
- ребенок свободно вербализует мотивы, объясняет смысл учения, то есть обнаруживает высокую степень осознания мотивационной сферы.

Высокий уровень познавательной активности ещё не гарантирует достаточную мотивацию учения; необходимо, чтобы познавательные интересы ребёнка были связаны с содержанием и условиями школьного обучения [3, с. 145].

В то же время, очевидно, что познавательная активность не является прямым следствием возраста, и далеко не все современные дошкольники обладают этим ценным

качеством. Готовность ребенка к обучению в школе является одним из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства и залогом успешного обучения в школе.

Таким образом, готовность к школьному обучению — сложная многогранная проблема, охватывающая период не только 6–7 лет, но, включающая весь период дошкольного детства как подготовительный к школе этап, и младший школьный возраст как период школьной

адаптации и формирования учебной деятельности, обусловленных в значительной степени уровнем подготовленности ребенка к школе. Данная проблема требует дальнейшего исследования, выработки рекомендаций для конкретизации задач и методов учебной работы с детьми 6–7-летнего возраста. Вопросы школьного обучения — это не только вопросы образования, интеллектуального развития ребенка, но и вопросы воспитания, формирования его личности.

Литература:

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — СПб. — 2004. — 208 с.
2. Практическая психология образования/ под ред. И.В. Дубровиной. — СПб. — 2004.
3. Шадриков В.Д., Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность детей к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей. — М.: Владос, 2001. — 256 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 1999. — 382 с.
5. Ильина М.Н. Подготовка к школе. — М.: Дельта, 1998. — 222 с.
6. Коломенский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. — М.: Просвещение, 1998. — 243 с.

Развитие певческих способностей детей старшего дошкольного возраста через использование современных образовательных технологий

Зуева Светлана Петровна, музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад №10» (г. Березники, Пермский край)

Детство — период начальной социализации ребенка, приобщения его к миру культуры и общечеловеческих ценностей. Педагоги считают возможным развитие ребенка во всех видах деятельности: игровой, театрализованной, музыкальной. Большой потенциал познавательного развития детей заключен в пении. Процесс пения помогает ребенку приобрести определенные навыки в развитии голоса, способствует формированию личности, развитию музыкального вкуса, содействует укреплению здоровья (развивает дыхательные мышцы, благотворно влияет на нервную систему), помогает устранению дефектов речи. В пении происходит общее развитие ребенка — формируются его высшие психические функции, развивается речь.

Опираясь на эти факты, я для себя определила цель — развитие певческих способностей детей старшего дошкольного возраста через использование современных образовательных технологий. Достижение данной цели считаю возможным, совершенствуя работу в образовательной области «Музыка», формируя основы певческих навыков, вокально-хоровых умений, повышая уровень певческих способностей дошкольников через развитие эмоциональной сферы.

Работу над данной проблемой осуществляю в три этапа:

1 этап — знакомство с новой песней, создание интереса (мотивация).

2 этап — разучивание песни.

3 этап — выразительное исполнение песни.

При выборе песен для разучивания с детьми обращаю внимание на их соответствие возможностям детей, включающее следующие их характеристики:

- доступное содержание;
- подобный для произношения текст;
- несложная, запоминающаяся мелодия, размер, ритм, tessitura, диапазон;
- несложный аккомпанемент, который не заглушает мелодию, а лишь украшает и поддерживает ее;
- динамика песни, ее лад;
- рекомендации автора к исполнению.

Первый этап. Знакомство с песней начинаю с выразительного ее исполнения. Использую короткое вступительное слово, вношу яркие иллюстрации, объясняю непонятные слова, обращаю внимание на характер, настроение, темп произведения. Это поможет ребенку осознать содержание, вызвать определенное отношение к песне, соответствующее настроению. Предлагаю детям высказаться о характере прослушанной песни и определить ее настроение с помощью музыкально — дидактических игр: «Музыкальные клоуны», «Солнышко и тучка», «Выбери настроение». Для развития у детей способности эмоционально воспринимать музыку использую элементы

«ТРИЗ». При помощи мимики, жестов дети передают настроение песни, «рисуют музыку» цветными карандашами, мелками. На следующем занятии предлагаю узнать песню по фрагменту, показать картинку к ней на «Загадочном круге», определить структуру (вступление, запев, припев), выстроить модель песни условными символами (треугольник, круг, квадрат).

Второй этап — разучивание песни. Предварительно провожу разминку голосового аппарата, сочетая распевание с оздоровительным самомассажем, способствующим четкой дикции и развитию артикуляции у детей. Пользуюсь техникой моделирования упражнений, вношу схемы интонационно — фонетических упражнений. Показываю, как можно пропеть тот или иной музыкальный фрагмент. Во время разучивания темп беру более медленный, чтобы дети успевали пропеть. Когда встречаются трудные мелодические обороты или скачки, прорабатываю их в виде распевок до разучивания песни, моделируя наглядно при помощи пособия «Музыкальная цепочка». Если в песне есть запев и припев, то начинаю с припева, так как детям его легче запомнить. Для активизации процесса запоминания вношу красочный иллюстративный материал, схемы — модели песен, слайд-презентации, раскрывающие ее характер, если позволяет содержание, инсценирую песню. На данном этапе совершаю работу над вокально-хоровыми навыками (звукообразование, дыхание, дикция, чистота интонации, исполнение песен в ансамбле). Огромную роль в звукообразовании играет певческое дыхание. Активно применяю дирижерский жест, который помогает детям вовремя сделать короткий вдох. Во время пения слежу за осанкой детей, рекомендую сидеть ровно, дыхание брать свободно, петь естественным голосом. Для выразительной дикции использую комплекс упражнений артикуляционной и пальчиковой гимнастики, специальные приемы и упражнения на изменение скорости речи. Много усилий требует работа над развитием чистоты интонирования. Дети учатся петь без музыкального сопровождения и слышать в хоре не только свой голос, но и голоса других детей. Для закрепления песенного материала предлагаю петь соло, тройками, по рядам, под фонограмму, под металлофон. На данном этапе применяю технологию «ТРИЗ» Г.С. Альтшуллера, ставлю перед детьми проблемные ситуации для развития логического мышления, творческого воображения. Например: «На каком музыкальном инструменте можно исполнить звуки капли из «Песенки о весне» Г.Фрида или «Сочините сказку с помощью пособия «Салат из сказок», украсив диалоги героев сочинением собственных песенных переключек».

Третий этап — выразительное исполнение песни. Это достигается чистотой интонирования, динамическими оттенками, четкостью дикции, точностью выбранного темпа, выразительностью мимики лица, артистичностью. Варианты исполнения могут быть разными, но повторение песен вместе с воспитателем на праздниках и в повсед-

невной жизни, способствуют закреплению их в памяти детей.

В рамках своей деятельности использую современные образовательные технологии. Технология моделирования открывает возможности для развития памяти у детей в процессе разучивания песни. Составленные схемы упражнений для распевания формируют у детей логическое мышление. Использую пособия: «Ритмическое лото», «Музыкальная цепочка», «Нарисуй музыку»; схемы интонационно-фонетических упражнений (автор С.В. Битус); разработанные модели знакомых песен и певческих упражнений «Звуки пошли гулять», «Прятки» (по В.В. Емельянову); модель речевой игры «Жук ленивый» (Т. Боровик), схемы — модели для импровизации со звуком (Т.Э. Тютюнниковой). Варианты исполнения могут быть разными, но при этом не забываю о том, что выученная песня должна звучать красиво, доставлять детям удовольствие. Однако «жизнь» песни на этом не заканчивается. Повторение песен вместе с воспитателем, исполнение их на праздниках, развлечениях и в повседневной жизни, также способствуют закреплению их в памяти детей.

Практика показала, что с помощью традиционных форм работы нельзя в полной мере заинтересовать внимание детей на занятии и решить проблему развития творчества. Поэтому я стараюсь внести в педагогический процесс современные технологии, которые бы обеспечивали не только эффективное запоминание, сохранение информации, но и ее последовательное воспроизведение.

В содержание музыкального материала активно включаю элементы логоритмики, (пальчиковые и речевые игры с вокальным сопровождением, игры с палочками, фонопедические упражнения по методу В.В. Емельянова, проговаривание скороговорок, считалок и т.д.)

Чередование умственной работы с активным отдыхом осуществляю в игровой форме, что способствует снятию утомления. Дети с удовольствием выполняют упражнения для развития дыхательной системы: «Насос», «Тик-так»; для формирования правильной осанки: «У меня спина прямая», «Бутончик»; для укрепления плечевого пояса, шеи, рук: «Матрешки», «Любопытная Варвара»; на развитие подвижности пальцев рук: «Вот помощники мои», «Сидит белка на тележке»; для снятия нервного напряжения: «Шалтай-болтай», «Маятник». Опираясь на исследование В.Ф. Базарного, что «глазу удобнее воспринимать информацию в виде волны», демонстрационный материал располагаю на доске, полу, стене, панно, повторяя очертания волны. Слежу за соблюдением гигиенических условий в музыкальном зале: чистотой, температурой, свежестью воздуха, освещением. Тем самым использую здоровьесберегающие технологии, исходя из возрастных и индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Мои наблюдения показали, что дошкольники с большим интересом участвуют в различных проектах, в процессе которых сами и решают определенные задачи. Актуальность данного метода заключается в том, что в нем

представлена интеграция всех видов деятельности (музыкальной, театральной, изобразительной, речевой). В основе каждого проекта, лежит какая — либо проблема, которая рождается из интересов детей. Однодневный проект «Красивое рядом!» прошел в форме Дня открытых дверей. Цель данного проекта: взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в вопросах художественно — эстетического воспитания детей. Проект «Как много бабушек хороших» посвящен месячнику пожилого человека. Бабушки стали посетителями «Осеннего кафе», где в непринужденной обстановке общались с внуками, вспоминали песни своей молодости. В рамках мероприятий, посвя-

щенных дню Победы, реализовали творческий проект «Почему нужна песня на войне?», во время которого дети познакомились с песнями военных лет, историей их создания, значением в жизни людей в военное время. Разработка и реализация проектов позволяет добиться высоких результатов в осуществлении образовательного процесса.

Выстроенная мною система работы позволяет воспитанникам совершенствоваться в музыкальном развитии. И мне очень хочется верить, что я своей работой, своим отношением помогаю детям любить песню во всех ее проявлениях. Певческий голос — это природный «музыкальный инструмент», на котором следует «научиться играть».

Литература:

1. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. — М.: Сфера, 2008.
2. Емельянов В.В. Фонопедический метод развития голоса. Первый уровень: развивающие голосовые игры. СПб. 1999.
3. Кисилева Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения. — М.: Аркти, 2005.
4. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду: — М.: Сфера, 2004.
5. Метлов Н.А. Музыка-детям: Пособие для воспитателя и муз. руководителя. — М.: Просвещение, 1985
6. Орлова Т., Бекина С. Учите детей петь. М.: Просвещение, 1994.
7. Радынова О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников. — М.: Просвещение, 1994.

Формирование экологической воспитанности у детей дошкольного возраста

Каюрова Анна Николаевна, воспитатель;

Кудрина Любовь Владимировна, воспитатель;

Попова Валентина Федоровна, воспитатель

МБДОУ центр развития ребёнка – детский сад №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол)

Взаимодействие человека с природой — чрезвычайно актуальная проблема современности. С каждым годом ее звучание становится сильнее, ибо уже сейчас в полной мере ясно, что планируемое человеком производство материальных благ порой одновременно выступает и как непланируемое им производство губительных эффектов на выходе биосферного сверх организма, причем в таком масштабе, что это грозит полным уничтожением всего живого на Земле, включая и самого человека.

Важнейший аспект в решении вопроса сохранения природных ресурсов Земли — образование людей в области окружающей среды, экологическое воспитание всего населения, включая и подрастающее поколение.

Формирование экологического сознания, экологической культуры — это длительный процесс, который может осуществляться на протяжении всей жизни человека под влиянием идеологии, политики, искусства, научных знаний, производственной практики, образования и просвещения.

Началом формирования экологической направленности личности по праву можно считать дошкольное детство, так как в этот период закладывается фундамент

осознанного отношения к окружающей действительности, накапливаются яркие эмоциональные впечатления, которые надолго (а порой на всю жизнь) остаются в памяти человека.

Таким образом, рассуждения об экологической проблеме, о значении экологического сознания и культуры имеют непосредственное отношение к практике дошкольного воспитания.

Дети рано начинают замечать и интересоваться окружающими объектами неживой и особенно, живой природой. Природа привлекает внимание детей сезонными изменениями, яркостью красок, запахами, звуками. Знакомясь с природой, дети открывают для себя новый мир: они стараются потрогать руками, понюхать рассмотреть. Но бедные наши дети! Каких невосполнимых богатств они уже лишены. Сейчас даже в самых отдаленных селениях люди не могут наслаждаться первозданной красотой природы. Везде человек приложил свою «хозяйственную» руку.

Тема этого материала не нова, но нам необходимо с полной серьезностью отнестись к такому вопросу, так как эта проблема является общей для всего населения Земли:

глобальное изменение климата, истощение природных ресурсов, уменьшение запасов питьевой воды. Всё это создаёт непрерывно ухудшающую среду обитания человека, а как результат — разные болезни, от которых мы страдаем в последнее время, а самое главное страдают наши дети. Обретение экологической культуры, экологического сознания, мышление — это единственный выход из сложившейся ситуации.

И так, начинать экологическое воспитание следует с раннего возраста. Учитывая наглядно-действенное мышление детей этого возраста. Знакомство с окружающей средой должно включать наблюдения, на основе которых и разовьётся интерес к живой и неживой природе: в доступной форме следует показать ребёнку, что все в природе находится в определенной связи, зависимости. Для этого необходимо использовать различные методы и приемы. Как доказано психологами, для детей первых семи лет жизни характерны наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Это обязывает педагогов строить процесс обучения таким образом, чтобы основные необходимые сведения дети усваивали не вербальным, а наглядным методом (путем запечатления реальных объектов и событий окружающего мира). В программе экологического образования дошкольников основной упор должен быть сделан на наблюдения, эксперименты и продуктивную деятельность детей в природе. Во время наблюдений и экспериментов обогащается память ребенка, активизируются мыслительные процессы, развивается речь. Следствием этого является накопление фонда умственных приемов и операций, относящихся к умственным умениям.

Ребенок по природе своей исследователь. Неумолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новую информацию традиционно рассматриваются в педагогике как важнейшие черты детского поведения. И так, исследовательская, поисковая активность — естественное состояние ребенка. Именно она порождает исследовательское поведение и создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка разворачивалось как процесс саморазвития.

Исследовательское поведение — один из важнейших источников получения ребенком представлений о мире, а исследовательское обучение строится на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего.

Следовательно, подготовка ребенка к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска становятся важнейшими задачами современного образования. Доминирование исследовательского метода в обучении не означает исключения иных методов, оно предполагает лишь его преобладание.

Экологическое воспитание как новое направление дошкольной педагогики нуждается в специальных исследованиях, которые могут доказать состоятельность нового

подхода в ознакомлении детей с природой. Исследования важны во всех звеньях непрерывного экологического образования, но в сфере дошкольного воспитания они особенно актуальны в силу возрастных особенностей детей, их ограниченных психофизических возможностей, в силу того, что в центр экологического воспитания положены, хотя и адаптированные, но научные знания из области экологии.

Формирование начал экологической культуры — это становление осознанно-правильного отношения непосредственно к самой природе во всём её многообразии, к людям, охраняющим и созидаящим её, а также к людям, созидаящим на основе её богатств материальные или духовные ценности. Это также отношение к себе, как части природы, понимание ценности жизни и здоровья и их зависимости от состояния окружающей среды. Это осознание своих умений созидательно взаимодействовать с природой.

Первоначальные элементы экологической культуры складываются на основе взаимодействия детей под руководством взрослых с предметно-природным миром, который их окружает: растениями, животными (сообществами живых организмов), их средой обитания, предметами, изготовленными людьми из материалов природного происхождения.

Содержание экологического воспитания включает два аспекта: передачу экологических знаний и их трансформацию в отношение. Знания являются обязательным компонентом процесса формирования начал экологической культуры, а отношение — конечным его продуктом. Истинно экологические знания формируют осознанный характер отношения и дают начало экологическому сознанию.

Показателем эффективности экологической образованности и воспитанности являются не только знания и поведение ребенка, но и его участие в улучшении природного окружения своей местности. В этом велика роль взрослого, который своим отношением к природе, своим поведением оказывает сильное воздействие на личность ребенка.

Таким образом, экологическое воспитание в наше время вышло на первый план, и ему уделяют все больше внимания. Каждый из тех, кто принес и приносит вред природе, когда — то был ребенком. Вот почему так велика роль дошкольных учреждений в экологическом воспитании детей, начиная с раннего возраста.

Формирование у детей ответственного отношения к природе — сложный и длительный процесс, конечным результатом которого должно быть не только овладение определенными знаниями и умениями, но и развитие эмоциональной отзывчивости, умение и желание активно защищать, улучшать, облагораживать окружающую среду. Непонимание ребенком взаимосвязей между живым и неживым в природе, неумение объяснить свои наблюдения, сделать правильные выводы ведет к нарушению экологических норм и законов. Именно поэтому дети относятся

к живым объектам природы как к неодушевленным предметам.

Особенность экологического воспитания состоит в большом значении положительного примера в поведении взрослых. Поэтому воспитатели не только учитывают это сами, но и значительное внимание уделяют работе с родителями. Здесь необходимо достичь полного взаимопонимания. Родители должны осознать, что нельзя требовать от ребенка выполнения какого-либо правила поведения, если взрослые сами не всегда ему следуют. Воспитать в детях положительное отношение к природе возможно лишь тогда, когда сами родители обладают экологической культурой. Эффект воспитания детей во многом обусловлен тем, насколько экологические ценности воспринимаются взрослыми как жизненно необходимые. Заметное влияние на воспитание ребенка оказывает уклад, уровень, качество и стиль жизни семьи. Дети очень восприимчивы к тому, что видят вокруг себя. Они ведут себя так, как окружающие их взрослые. Родители должны осознать это. Именно потому, прежде чем начать экологическую работу с детьми, мы, педагоги, привлекаем родителей к данной проблеме. В ДОО проводятся родительские собрания, лектории, дни открытых дверей. Ежегодно проводятся выставки цветов, поделок из природного материала, конкурс рисунков о природе. Родители

присутствуют на занятиях по экологии, принимают участие в экологических акциях, праздниках: «Мы друзья природы», «Осенняя мелодия», «Зимняя сказка» и т.д. Ребенку нужно показывать различные проявления красоты в мире природы: цветущие растения, кустарники и деревья в осеннем уборе, контрасты светотени, пейзажи в разное время года и многое-многое другое. При этом взрослый должен помнить, что в природе красиво абсолютно все, что живет в полноценных (неиспорченных, не отравленных, неограниченных) условиях — это сфера эстетических чувств, эстетического восприятия ребенка. Воспитание у детей любви к природе, способности воспринимать ее красоту — одна из важных задач детского сада. И в этой работе первыми помощниками должны стать родители.

Вступление человечества в эпоху новых взаимоотношений с природой требует изменения не только его поведения, но, что особенно важно, смены его ценностных ориентиров. Именно поэтому одной из актуальнейших проблем современного общества является проблема формирования экологической культуры личности. Экологическая культура личности является качественным новообразованием личности, определяющим ценностное отношение человека к себе и к окружающему миру, поступки, поведение и в целом жизнь человека.

Литература:

1. Богданец Т. «Экологические знания — первое представление о мире» Д/В №12, 2003 г.
2. Вересов Н.Н. «Основы гуманитарного подхода к экологическому воспитанию старших дошкольников» Д/В №7, 1993 г.
3. Казакова М.В. «Человек, природа, мир» Рязань 1993 г.
4. Маневцова Л. «Ребенок познает мир природы» Д/В №8, 2004 г.
5. Николаева С.Н. «Как приобщить ребенка к природе» (методические рекомендации для дошкольных учреждений). М, 1993 г.
6. Николаева С.Н. «Общение с природой начинается с детства». Пермь, 1992 г.
7. Николаева С.Н. «Типовая модель экологического воспитания» Д/В №4, 2004 г.
8. Староверов «Экологическое воспитание дошкольников» Рязань 1989 г.

Воспитание основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста в условиях ДОО

Платонова Ольга Ивановна, воспитатель подготовительной группы;
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
Детский сад №659 (г. Москва)

Важнейшая задача каждого педагога дошкольного образовательного учреждения — организовать педагогический процесс, таким образом, чтобы берегающее здоровье любого ребенка дошкольного возраста и воспитывающий ценностные отношения к здоровью.

Жизнь в 21 веке ставит перед педагогами много новых проблем, среди которых самой актуальной на сегодня

является проблема сохранения здоровья подрастающему поколению путем совершенствования службы здравоохранения, должна приносить ощутимые результаты.

Исследованиями отечественных и зарубежных ученых давно установлено, что здоровье человека лишь на 7–8% зависит от здравоохранения и на 50% от образа жизни.

На фоне экологической и социальной напряженности в стране, на фоне небывалого роста болезней «цивилизации», чтобы быть здоровым, нужно овладеть искусством его сохранения и укрепления. Этому искусству и должно уделяться как можно больше внимания в дошкольном учреждении. Так или иначе, нужно постоянно помнить о том, что сейчас идеально здоровых детей немного. Не следует также забывать, что только в дошкольном возрасте самое благоприятное время для выработки правильных привычек, которые в сочетании с обучением дошкольников методам совершенствования и сохранения здоровья приведут к положительным результатам.

Перед педагогами стоит важная задача — дать ребенку информацию, которая сохранит свою значимость на всю жизнь. В дошкольном возрасте дети восприимчивы и послушны, поэтому есть уникальная возможность для выработки правильных привычек. Педагоги должны давать не только качественные знания, при этом формировать у них сознательную установку на здоровый образ жизни, научить жить в гармонии с собой и окружающим миром. Должны помнить, что ребенок, изучая себя, психологически готовится к тому, чтобы осуществлять активную оздоровительную деятельность, формировать свое здоровье.

Воспитание у детей навыков личной и общественной гигиены играет важнейшую роль в охране их здоровья, способствует правильному поведению в быту, в общественных местах. В конечном счете, от знания и выполнения гигиенических правил и норм поведения зависит не только их здоровье, но и здоровье других детей и взрослых.

В процессе повседневной работы с детьми необходимо стремиться к тому, чтобы выполнение правил личной гигиены стало для них естественным, а гигиенические навыки с возрастом постоянно совершенствовались. В начале детей приучают к выполнению элементарных правил: мыть руки перед едой, после пользования туалетом, игры, прогулки и т.д. Одновременно с этим взрослые постепенно стимулируют развитие у дошкольников более сложных умений: мыть лицо, шею, руки до локтя, ежедневно самостоятельно мыть ноги, выполнять простейшие водные процедуры. Начиная с двухлетнего возраста детей, приучают чистить зубы щеткой специальной детской пастой утром и вечером. Ребенку старше двух лет прививают привычку полоскать рот питьевой водой после приема пищи, предварительно научив его этому.

Формирование навыков личной гигиены предполагает и умение быть всегда аккуратно одетыми, замечать неполадки в своей одежде, самостоятельно или с помощью взрослого устранять их.

В детских садах создаются условия, способствующие формированию и прочному закреплению навыков личной гигиены. В каждой группе обязательно наличие всех принадлежностей для умывания, мытья ног. Помощник воспитателя следит за чистотой и порядком в умывальной комнате, а также как и воспитатель помогает в формировании гигиенических навыков.

Воспитание культурно-гигиенических навыков включает широкий круг задач, и для успешного решения рекомендуется использовать целый ряд педагогических приемов с учетом возраста детей: прямое обучение, показ, упражнения в выполнении действий в процессе дидактических игр, систематическое напоминание детям о необходимости соблюдать правила гигиены и постоянное повышение требований к ним. Нужно добиваться от дошкольников точного и четкого выполнения действий, их правильной последовательности.

В младшем возрасте необходимые навыки лучше всего усваиваются детьми в играх специального содержания. Важно, чтобы эти игры были интересны, могли увлечь детей, активизировать их инициативу и творчество. Однако для более успешного формирования и закрепления навыков гигиены на протяжении периода дошкольного детства целесообразно сочетать словесный и наглядный способы, используя специальные наборы материалов по гигиеническому воспитанию в детском саду, разнообразные предметные и сюжетные картинки, символы.

Гигиенические знания целесообразно закреплять и на занятиях по физической культуре, труду, ознакомлению с окружающим, с природой. Для этого можно использовать дидактические игры: «Водичка, водичка умой мое личико», «Помоги медвежонку», «Честно, честно — чистым быть чудесно», «Покажи лисенку как ты моешь ручки». Из сюжетно-ролевых игр можно выбрать такие, как «Дочки — матери», «Уложи куклу спать», «К нам гости пришли».

Интересны детям и литературные сюжеты. Для детей нашего детского сада №659 мы используем отрывки из «Доктор Айболит», «Мойдодыр» К.Чуковского, «Что такое хорошо и что такое плохо» В. Маяковского.

Навыки у детей становятся достаточно прочными, если они закрепляются постоянно в разных ситуациях. Главное, чтобы ребятам было интересно и чтобы они могли видеть результаты своих действий.

Очень важно, чтобы в дошкольном возрасте дети знали элементарные правила общественной гигиены, которые неразрывно связаны с личной гигиеной, например: соблюдать чистоту в общественных местах, мыть руки надо для того, чтобы не заболеть самим и не заразить других людей.

Овладение детьми правилами личной, общественной гигиены предполагает умение ребенка вести в разных местах, где он бывает, так как это необходимо. Дети должны твердо усвоить, что нельзя сорить не только в квартире, групповой комнате, в общественных местах, в транспорте.

Все сведения по гигиене прививаются в повседневной жизни в процессе разнообразных видов деятельности и отдыха, т.е. в каждом компоненте режима можно найти благоприятный момент для гигиенического воспитания.

Для успешного привития детям навыков гигиены важно: чтобы все гигиенические правила неукоснительно выполнялись взрослыми — воспитателем, помощником воспитателя. Родителями, которые своим примером должны содействовать не только формированию у детей дошкольного возраста соответствующие знания, но и их

прочному закреплению. В противном случае дошкольники никогда не усвоят правил личной гигиены. Не будут твердо убеждены в том, что они действительно жизненно необходимы, а в дальнейшем могут пренебрегать ими совсем.

Для эффективного гигиенического воспитания детей дошкольного возраста большое значение имеет и внешний вид окружающих их взрослых. Недопустимо, чтобы воспитатель или помощник воспитателя (или иные педагоги) приходили в группу неряшливо одетыми, непричесанными. Нужно помнить о том, что дети в дошкольном возрасте очень наблюдательны и склонны к подражанию, поэтому педагоги должны быть для них образцом. Необходимо, чтобы гигиеническое воспитание детей, осуществляемое в дошкольном учреждении, не прерывалось бы и в домашних условиях. Хорошие результаты дают групповые и индивидуальные беседы с родителями в вопросах культурно-гигиенических навыков у дошкольников.

Литература:

1. Картушина М.Ю. «Зимний огонек здоровья», М.: ТЦ Сфера, 2007.
2. Зейзива В.А. «Организация режимных процессов в ДОУ», М.: ТЦ Сфера, 2008.
3. Голицева Н.С., Шумова И.М. «Воспитание основ здорового образа жизни у малышей». М.: Изд-во «Скрипторий 2003», 2008.
4. Деркунская В., Поведенок Н., Тимофеева Н., «Дошкольное воспитание, 2004 № 11».
5. Исаева С.А. «Уроки здоровья», Мурманск, 1996.
6. Здоровый малыш «Программа оздоровления детей в ДОУ» З.И. Беренева. М.: 2004.
7. Янкевич Е.Г. «Физкультура и здоровье». «От трех до семи». М., 1977.

Развитие эстетического восприятия в процессе ознакомления с декоративно-прикладным искусством

Плотникова Татьяна Владимировна, воспитатель
МДОБУ детский сад №7 (г. Лабинск, Краснодарский край)

Для осуществления эстетического воспитания дошкольников «Программа воспитания и обучения в детском саду предусматривает знакомство с разными видами искусства. Особая роль отводится декоративно-прикладному искусству».

Знакомство детей с этим видом искусства способствует эмоциональному развитию, воспитывает доброе и бережное отношение к природе, её красоте, пробуждает искреннее, горячее чувство любви к своему краю, родной земле. Декоративно-прикладное искусство помогает развивать эстетический вкус, образное мышление, воображение.

Знакомя с декоративно-прикладным искусством, учим наслаждаться красотой, выразительностью окружающих предметов и явлений, давать эстетическую оценку тем или иным характерным свойствам, ярким деталям. Восприятие произведения искусства предполагает активную деятельность, для которой требуется соответствующая

Тематику для бесед с родителями выбирали следующую:

- воспитание гигиенических навыков;
- как развивать у детей дошкольного возраста навыки самообслуживания;
- рациональный режим — основной фактор правильного воспитания и охраны здоровья ребенка;
- закаливание детей;
- игры и развлечения на воздухе;
- одежда и здоровье детей;
- рациональное питание ребенка в семье;
- как организовать досуг в дошкольном возрасте;
- как организовать досуг ребенка в выходные дни.

Все эти качества, сформированные у детей дошкольного возраста, будут нужны ему и в дальнейшем, послужат основой для развития высокой работоспособности и положительных черт человека.

подготовка. Восприятие работы художника — это тоже творческий процесс. Развитие у детей художественного восприятия предполагает решение большого круга задач.

Прежде всего, это расширение объёма знаний и представлений о декоративно-прикладном искусстве. Далее — развитие способности выражать своё отношение к изделию, воспитание отзывчивости. Необходимо формировать представления о декоративно-прикладном искусстве как особом способе познания мира и жизни, объяснение смысла работы художника, который не просто «копирует», а всегда выражает своё отношение к изделию, передавая его в форме живописи.

Дети легко и свободно осваивают выразительные средства, при помощи которых художник передаёт настроение и характер изделия. Старшие дети уже способны понять и объяснить, почему им нравится тот или иной предмет. Они уже могут отметить красоту ритма декоративного произведения. Дети, имея некоторый опыт, психологи-

чески готовы воспринять более сложных по содержанию и по замыслу произведений изобразительного искусства.

Для бесед с детьми о народной игрушке, о произведениях народно-прикладного искусства я отбираю большое количество предметов, более сложных по содержанию.

В подготовительной группе я продолжаю учить детей рисовать узоры по мотивам дымковской, хохломской, городецкой, гжельской росписей.

В предыдущих выпусках я познакомила детей с изделиями разных промыслов. В этой группе знания расширяются, углубляются. Продолжая знакомить детей с искусством народная игрушка дала целостное представление о народных игрушках, как об одной из форм народного декоративного искусства; познакомила с содержанием народных игрушек.

Дымковскую игрушку я демонстрировала на занятиях лепкой «Барышня — франтиха», «Дымковский индюк», «Дымковская лошадка», «Дымковские птицы». Игрушки рассматривали и лепили из глины.

На занятии по декоративному рисованию дети расписывали вылепленные ими ранее игрушки. Детям было интересно наблюдать, как ложится узор на объём. При росписи объёмных игрушек поясняла детям, что птиц надо украшать одинаковым узором с двух сторон. Детям, которые затруднялись раскрашивать птиц, советовала использовать рациональный способ работы — закрашивать или рисовать одинаковые части и детали сразу на двух сторонах игрушки. При росписи дымковских кукол, дети затруднялись использовать особенности узора на расширяющейся книзу юбке. Обращала внимание детей на то, как увеличиваются кольца книзу юбки и расширяются расстояния между полосками.

Знакома детей с данным промыслом, я ставила перед собой задачу — вызвать в душе детей эмоциональный отклик на красоту и самобытность изделия, желание выразить словом своё понимание, свою оценку формы, строения, цветовой гаммы росписи. Чтобы дети почувствовали сказочную прелесть народной игрушки, я предложила им пофантазировать. Дети выбрали из набора дымковских игрушек те, которые больше всего понравились и придумали с их участием сказку. А через несколько дней новое задание — проиллюстрировать сказки рисунками. Детской фантазии не было предела. Дымковских барышень заколдовывали злые разбойники, дымковские козлы превращались в прекрасных принцев.

При росписи дымковских игрушек обращала внимание на красоту орнамента, учила варьировать элементы «дымки», например, кружок — широкий и узкий, точнее большие и маленькие. Одобряла тех детей, которые раскрашивали фигурки по собственному замыслу, но придерживались цвета и композиции.

В подготовительной группе использовала и такой сложный вид рисования, как роспись объёмных дымковских игрушек, сделанных из бумаги самими детьми на занятиях по конструированию. Изготовила с детьми «дымковских артистов» для настольного театра.

Такое художественное творчество приносит радость ребёнку, раскрывает его способность, умение думать, искать и находить оптимальное решение.

Юмор, присущий глиняной игрушке, вызывал у детей желание поиграть. Предложила детям игру «Что не дорисовано?». Показала детям рисунки с изображением дымковских игрушек, просила внимательно посмотреть на каждый рисунок и назвать недостающую деталь (у козла — один рог, у лошади нет хвоста, барышни — фартука, у водоноски — вёдер).

Дети с удовольствием играли в игру «Чем залатать юбку?» С помощью этой игры определяла, насколько ребёнок в состоянии, сохраняя в кратковременной памяти образцы виденного, практически их использовать, решая наглядные задачи. Показывала детям рисунки с двумя «юбками», а также кусочки разнообразной материи. Эти кусочки материи дети использовали, чтобы «залатать» имеющиеся на юбке дырки. Дети из нескольких кусочков материи старались найти такой, который бы подошёл больше всего к рисунку юбки. Дети с заданием справлялись.

Для восприятия заданий и их выполнение требовалась активная деятельность детей, для которой необходимо соответствующая подготовка.

В подготовительной группе продолжаю знакомить детей с изделиями Городца, с городецкими мастерами. В группе устраивала выставки, организовывала беседы, в ходе которых старалась вызвать интерес к городецкой росписи, учила замечать её особенности. Рассматривала узор на городецких изделиях: кухонных досточках, шкапулках, коне — качалках, потрогать отдельные элементы пальцами, «обрисовывать их на изделиях, поддержать их в руках, обыграть их».

Показала детям, что в росписи мастер идёт от пятна, а каждый цвет любит свои оттенки. На занятиях по рисованию: «Кружка, украшенная цветной гирляндой», «Узоры на кухонной доске», «Украсим кукольную мебель городецким узором» учила рисовать элементы городецкой росписи в определённой последовательности: сначала круги нужного цвета, затем листья и мелкие детали. Обращала внимание, что мастер рисует узоры на дереве, а мы на бумаге, тонированной под цвет дерева.

При построении узора запоминали правила построения композиции. На каждом занятии дети проявляли творчество в выборе цвета, количества цветов и бутонов, формы листа. Знакомила детей с городецкой росписью не только на занятиях, но и в процессе самостоятельно-художественной деятельности.

Предлагала детям художественно-дидактические игры: «Кто лучше украсит?», «Запомни рисунок», «Нарисуй так, чтобы мы узнали», «Что украшают узором?» Эти игры позволяли создать ситуацию, требующую активного переноса знаний, навыков и творческих умений, приобретённых в процессе обучения (декоративному рисованию и ознакомление с декоративно-прикладным искусством).

Дети охотно приняли участие в сюжетно-ролевой игре «Мастерская художников». Дети должны были вспомнить узор, предназначенной для определённой вещи. Чтобы выполнить узор, нужно учить его рисовать. Дети осознанно относились к элементам декоративности, поскольку предметом изображения становилась реальная действительность. Постепенно они научились понимать, что внесение в рисунок декоративных элементов, умелое использование цвета дают возможность ярче выразить основную идею.

Не меньший интерес для детей представляет хохломская роспись. Знакома детям с хохломской росписью, поставила следующие задачи:

- расширять и углублять интерес и знания о росписи;
- продолжать развивать чувство цвета, формы, композиции как наиболее важные художественные компоненты хохломского узора.

В группе подготовила для детей выставку «Золотая хохлома». Дети рассматривали посуду, отмечали её особенности. Уточнила элементы росписи, используемые цвета, объяснила возникновение ласкового названия «золотая хохлома». На занятиях по рисованию «Узор на листе», «Хохломские ложки» выделяли элементы: разные ягоды, листья, декоративные цветы, «травка». Уделяла внимание цветосочетанию хохломской росписи. В ней три главных цвета: красный, чёрный, золотой.

Знакомила детей с хохломской росписью не только на занятиях, но и в играх. Предлагала детям тематические задания: «Узоры для украшения посуды», «Красивая посуда». Выполнение заданий предполагало активное использование декоративных элементов в рисовании, прямо не связанном с декоративным, но близким к нему. Выполнение узора для определённого предмета содержало в себе подсказку на возможность использования элементов декоративности.

При отборе произведений декоративно-прикладного искусства, изделий народных художественных промыслов и предметов бытового назначения за основу принимала орнамент. К оценке орнамента подходила с позиции его доступности, восприятию, пониманию и творческому воспроизведению дошкольниками художественности исполнения.

В подготовительной группе буду продолжать знакомить детей с искусством жостовских и гжельских мастеров.

Дети самостоятельно воспринимают прекрасное в окружающей действительности, рассматривают изделия декоративно-прикладного искусства, испытывают удовольствие и радость от встречи с ними. Дети замечают произведения декоративно-прикладного искусства в быту, знают об особенностях создания игрушки или посуды.

Патриотическое воспитание дошкольников через приобщение к национальной культуре

Романенко Ольга Гаррисовна, воспитатель;

Дорошина Татьяна Владимировна, воспитатель;

Григорян Кристина Игоревна, педагог-психолог

МБДОУ центр развития ребёнка – д/с №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Как бы не менялось общество, воспитание у подрастающего поколения любви к своей стране, гордости за неё необходимо всегда. Какая притягательная сила заключается в том, что окружает нас с детства. Почему, даже уехав из родных мест на долгие годы, человек вспоминает их с теплотой, он постоянно с гордостью рассказывает о красоте, богатстве своего родного края? «Красота родного края, открывается благодаря сказке, фантазии, творчеству — это источник любви к Родине. Понимание и чувство величия, могущества Родины приходит к человеку постепенно и имеет своими истоками красоту». Эти слова В.А. Сухомлинского как нельзя точно отражает работу в дошкольных учреждениях по патриотическому воспитанию.

В современных условиях, когда происходят глубочайшие изменения в жизни общества, возникает необходимость вернуться к лучшим традициям нашего народа, к его вековым корням, дети страдают дефицитом знаний о родном городе, стране, особенностях русских традиций,

равнодушно относятся к близким людям, товарищам по группе, недостаток сочувствия и сострадания к чужому горю.

Патриотическое воспитание — понятие ёмкое. Задача педагогов и родителей — как можно раньше пробудить в растущем человеке любовь к родной земле, с первых шагов формировать у детей черты характера, которые помогут ему стать человеком и гражданином общества. Для дошкольного периода характерны наибольшая обучаемость и податливость педагогическим влияниям, сила и глубина впечатлений. Потому-то всё, что усвоено в этот период, — знания, навыки, привычки, способы поведения, складывающиеся черты характера оказываются особенно прочными и являются в полном смысле слова фундаментом дальнейшего развития личности.

Каждое понятие и направление патриотического воспитания дошкольников необходимо уравнивать до детей определённой возрастной категории: то, что может быть приемлемо в старшем дошкольном возрасте, может со-

вершенно не восприниматься младшим дошкольником и наоборот. Работа должна проходить с широким использованием педагогических средств: иллюстративных материалов, художественной литературы, музыкальных произведений и предметов народно-прикладного искусства, диафильмов, слайдов, использовать мини-музеи.

Государственная программа Министерства образования Российской Федерации «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2005–2011 годы» ориентирована на повышение общественного статуса патриотического воспитания в учреждениях образования всех уровней — от дошкольного до высшего профессионального, обновления его содержания и структуры на основе отечественных традиций и современного опыта.

Духовный, творческий патриотизм подобно любому другому чувству обретается самостоятельно и переживается индивидуально. Чтобы проводить эту работу с детьми дошкольного возраста педагог должен правильно использовать источники педагогического мастерства, опыт накопленный веками.

Пути и средства патриотического воспитания через приобщение к национальной культуре включают в себя:

- понятие о патриотизме, героизме и их проявлениях;
- взгляды на патриотизм в летописях;
- русские народные былины, как средство воспитания патриотизма (любовь к Родине, ненависть к врагам, готовность стать на защиту родной земли);
- роль русских сказок в процессе любви к Родине, к своему народу, к природе родного края, сказки о солдатской дружбе и прочее;
- героическо-патриотические песни русского народа и их воспитывающая роль;
- русские пословицы и поговорки о патриотизме, героизме, смелости, трусости. Их использование в воспитательной работе с детьми.

Понятие патриотизм — это чувство любви к Родине. Понятие «Родина» включает в себя все условия жизни: территорию, климат, природу, организацию общественной жизни особенности языка и быта. Историческая, пространственная, расовая связь людей ведет к формированию их духовного подобию. Сходство в духовной жизни способствует общению и взаимодействию, что в свою очередь порождает творческие усилия и достижения, придающие особое своеобразие культуре.

В своей истории многие народы осуществляют духовно-творческие свершения, переживают века (древнегреческое искусство, римское право, германская музыка и т.д.). Каждый народ приносит культуре своё и каждое достижение народа является общим для всего человечества. Вот почему национальный гений и его творчество являются предметом особой патриотической гордости и любви: в его творчестве находит сосредоточение и воплощение народного духа. Гений творит от себя, но в то же время за весь свой народ.

Россия — родина для многих. Но для того, чтобы считать себя ее сыном или дочерью, необходимо ощутить ду-

ховную жизнь своего народа и творчески утвердить себя в ней.

Первое чувство гражданственности и патриотизма. Доступно ли оно малышам? Исходя из многолетнего опыта работы в этом направлении, можно дать утвердительный ответ: дошкольникам, доступно чувство любви к родному городу, родной природе, к своей стране. А это и есть начало патриотизма, который рождается в познании, а формируется в процессе целенаправленного воспитания.

«Русский народ не должен терять своего нравственного авторитета среди других народов — авторитета, достойно завоеванного русским искусством, литературой. Мы не должны забывать о своем культурном прошлом, о наших памятниках, литературе, языке, живописи... Народные отличия сохраняются и в XXI веке, если мы будем озабочены воспитанием души, а не только передачей знаний». (Д.С. Лихачев).

Именно поэтому родная культура, как отец и мать должны стать неотъемлемой частью души ребёнка, началом, продолжающим личность.

И при знакомстве с традициями и обычаями народной культуры необходимо помнить, что старое и новое находится во взаимосвязи и взаимопонимании. И для того чтобы воспитать культурное отношение у подрастающего поколения к прошлому, должны стремиться к примирению настоящего с прошлым, и возрождать то, что будет способствовать духовной полноте жизни, нравственному совершенству личности. При ознакомлении детей дошкольного возраста с традициями, обычаями праздниками прошлого, надо брать только то, что сделает ребят лучше, чище, духовно богаче.

Великая культура русского народа складывалась тысячелетиями. Она изобилует своими обычаями, традициями и обрядами, но в наше время, когда многое утеряно, забыто, когда неузнаваемо изменились жизненные условия народа, мы очень мало знаем о своих корнях, о жизни наших предков. А ведь русский фольклор — песни, былины, сказки, православные праздники, проводимые с такой широтой, размахом, весельем, — это и есть наша культура, наши традиции, наше наследие, представляющее собой неиссякаемый источник красоты, творчества, доброты и мудрости народной.

Патриотическое воспитание через приобщение к национальной культуре очень актуален он знакомит с творческим, увлекательным подходом к народным праздникам, постановкой спектаклей и театрализованных игр и многим другим, что делает жизнь воспитанников интересной и содержательной, наполненной яркими впечатлениями, радостью творчества.

Очень важно в воспитании детей знакомство с жизнью и подвигами великих патриотов земли Русской. Это и Святой Преподобный Сергей Радонежский, это и князь Александр Невский, знаменитые слова которого: «Не в силе Бог, а в правде» до сих пор помнят потомки. Это князь Дмитрий Донской, великие полководцы — М.И. Кутузов, А.В. Суворов. Все они являются высоким нравст-

венным примером для наших детей. Народное воспитание имеет еще одно преимущество — оно очень целомудренно и ненавязчиво готовит из мальчиков — мужчин-защитников, а из девочек женщин-матерей.

В основу патриотического воспитания через приобщение к национальной культуре положены важные стратегические принципы современной системы российского образования:

- профессиональная компетентность, основанная на лично-ориентированном взаимодействии с ребенком;
- сохранение самооценности дошкольного периода, как созидательного, раскрывающего ребенку окружающий мир и высокую духовность национальной культуры;
- сочетание научности и доступности исторического материала, учитывая приоритет ведущей деятельности дошкольника — игру;
- взаимосвязь и взаимопроникновение разных видов искусства и разнообразных видов детской деятельности — как главный принцип формирования творческой активной личности ребенка;
- единство тематических целей и специфичность средств выразительности каждого вида искусства в отдельности.

В практической деятельности способствует решению большинства воспитательных задач:

1. Формированию эстетически развитой личности, эмоционально отзывчивой на высокохудожественные произведения, исторические факты становления и развития национальной культуры, её традиции и обычаи.

2. Развитию активности творческого потенциала нравственных начал у дошкольника через осознание самого себя в своих поступках, чувствах, поведении.

3. Совершенствованию коммуникативности среди взрослых и сверстников.

4. Соприкосновению дошкольника с высоконравственными идеалами общечеловеческих ценностей к национальной культуре мирового значения.

При помощи практического и методического материала по данной теме, учитывая возрастные особенности детей, в качестве патриотических задач выделено:

- разработка системы работы по ознакомлению дошкольников с культурой русского народа;
- составление перспективных планов для обучения и воспитания детей;
- разработка цикла практических занятий с детьми;
- формирование у детей потребности в применении полученных знаний в самостоятельной деятельности (художественно продуктивная, музыкальная);
- разработка системы работы с родителями по ознакомлению дошкольников с историей и культурой русского народа (посиделки, именины, развлечения, экскурсии и т.д.).

Решить возникшие задачи может организационный процесс обучения:

1. Научить детей играть в русские народные игры.
2. Помочь ребенку использовать в активной речи рус-

ский фольклор.

3. Уметь соотносить увиденное в природе с народными приметами.

4. Осмысленное и активное участие детей в проведении календарно-обрядовых праздников.

5. Познакомить детей с былинными и сказочными героями, научить узнавать их в произведениях изобразительного искусства.

6. Знать историю русского костюма, его элементы, уметь объяснить значение украшений костюмов.

7. Уметь различать изделия различных народных промыслов.

8. Создать детско-взрослое сообщество, приобщая родителей к решению данной проблеме в условиях ДУ и семьи.

9. Зажечь в ребенке искру любви и интереса к жизни народа в разное историческое время, к его истории и культуре, к природе России, воспитать патриотов.

Учитывая, что в этом возрасте только начинают формироваться у детей навыки, нравственные умения и привычки следует пользоваться следующими методами и приемами нравственного воспитания у детей:

- музыкальные занятия;
- комбинированные занятия;
- развлечения;
- экскурсии и наблюдения;
- народные подвижные игры;
- кукольный театр;
- драматизация;
- чтение художественной литературы;
- рассматривание картин, фотографий, использование фонотеки;
- посещение музеев;
- работа с семьей.

Одновременно с этим создается развивающая среда по означенной теме. Первые шаги в этом направлении показывают, как велик интерес детей к народной культуре. Им интересно увидеть в действии прялку, покачать в зыбке куклу, самим растолочь в ступе зерно. Чтобы доставить эту радость детям, помочь им «освоить» необычные для теперешнего быта вещи, подбираются предметы старинного русского быта и воссоздается обстановка русской избы. Большую помощь в патриотическом воспитании оказывает музей на базе группы. Материалы экспозиций музея, систематизированные и представленные для детей в доступной форме, дают детям реальную возможность соприкоснуться с историей своего народа, своего Отечества. Музей, это обучающая и развивающаяся среда, которая дает самый существенный результат в воспитании будущего гражданина. Работа музея предусматривает:

- выход на детей-дошкольников;
- выход на дошкольников близлежащих садов;
- выход на родителей (консультации, экскурсии, беседы);
- выход на ветеранов;
- сотрудничество со школами города.

Всем нам хочется заглянуть в будущее, чтобы хоть одним глазком увидеть своих детей счастливыми, умными, добрыми, уважаемыми людьми — настоящими патриотами своей Родины, услышать из уст маленького ребенка с гордостью сказанные слова: «Я — россиянин! Я горжусь своей страной!»

Литература:

1. Юдина Н.А. Энциклопедия русских обычаев. — М., 2004 г.
2. Орлова А.Н. Русское народное творчество и обрядовые праздники в детском саду. — В. Академия, 1995 г.
3. Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа О.Л. Князевой. — М.: Детство-Пресс, 2002 г.
4. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду. — М.: Просвещение, 1999 г.
5. Шангина И.И. Русский народ. Будни и праздники. — М.: Искусство, 2004 г.
6. Научно методический журнал «Методист» №2, 2005 г.
7. Новицкая М.Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. — М.: Линка-Пресс, 2003 г.

Методическая работа с воспитателями детского сада

Рыбина Нина Павловна, старший воспитатель
МАДОУ «Детский сад №238» (г. Пермь)

В наше время все больше возрастает значение таких деловых качеств, как компетентность, чувство нового, инициатива, смелость и готовность брать ответственность на себя; умение поставить задачу и довести до конца ее решение. Умелый методист четко определяет задачи педагогического коллектива, ясно намечает пути в их решении.

Эффективность работы всего коллектива дошкольного учреждения зависит от правильного выбора и использования методистом разнообразных форм методической работы в дошкольном учреждении. Все направления методической работы способствуют выработке единой линии действий педагогического коллектива.

Основными направлениями работы методиста являются организация методической работы коллектива, повышение квалификации воспитателей, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, повышение уровня работы педагогов. В соответствии с этими направлениями определяются основные формы работы методиста.

Одной из значительных особенностей системы образования последнего десятилетия является вариативность работы дошкольных учреждений. Полипрограммность и вариативность — это условия, в которых работают настоящее время дошкольные учреждения.

Бесспорным достоинством является то, что вариативность современного дошкольного образования позволяет реагировать на потребности общества. Разнообразие педагогических услуг, предлагаемое дошкольным учреждением, отвечает возросшим запросам родителей. Главное при этом, чтобы сохранялись приоритеты образования:

Воспитывая будущее поколение, мы должны помнить, что обществу нужен здоровый, полный сил и энергии строитель-созидатель нашего государства, и от того, как мы будем решать задачи патриотического воспитания, во многом зависит будущее нашей страны.

укрепление здоровья, обеспечение благоприятных условий для развития детей, уважение права ребенка на сохранение своей индивидуальности [1, с. 8].

Гуманизация современного образования связана, прежде всего, с изменением отношения к воспитанию, в центре которого находится ребенок. Вопрос выбора программы был и остается весьма актуальным. В связи с этим перед методистом детского сада возникает достаточно ответственная задача — выбрать такую программу работы с детьми, которая не только может быть успешно реализована педагогическим коллективом, но и будет способствовать эффективному развитию и воспитанию детей. Поэтому педагогические работники ДОУ должны быть ориентированы в основных тенденциях программно-методического потока.

Работа ДОУ в условиях полипрограммности и вариативности технологий обеспечивает самоопределение и самоорганизацию участников образовательного процесса: ДОУ моделируют программы, проекты, участвуют в экспериментальной апробации и внедрении новых программно-методических материалов, а родителям предоставляется возможность выбрать для своего ребенка тот или иной тип и вид ДОУ. Процесс создания общеразвивающих и специализированных образовательных программ и инновационных педагогических технологий продолжается. Внедрение разнообразных подходов в организацию педагогического процесса весьма перспективно для системы дошкольного образования в целом. В связи с этим возникает вопрос о роли и значении методической работы для эффективности воспитательного процесса.

Повышение мастерства педагогов, совершенствование их теоретических и практических знаний осуществляется в дошкольном учреждении через разнообразные формы методической работы. Все направления методической работы способствуют выработке единой линии действий педагогического коллектива.

Работа заведующего облегчается, если в штате детского учреждения имеется методист. Заведующий обязан возглавлять и направлять воспитательно-образовательную работу в детском учреждении, методист является его первым помощником [3, с. 12].

Чтобы методическая работа была эффективной методисту необходимо знать, как обстоят дела в дошкольном учреждении: какие условия созданы для воспитания детей, каков уровень педагогической работы в детском саду, каковы взаимоотношения в коллективе и т.д.

Настоящим центром организации методической работы в дошкольном учреждении является методический кабинет. Предназначенная для этого комната оборудована необходимыми материалами и пособиями по всем разделам воспитательно-образовательной работы с детьми [1, с. 110].

Методист выполняет следующие профессиональные функции:

— Ведет персональный учет педагогических кадров, повышающих свою квалификацию на курсах и семинарах, в институтах повышения квалификации, на факультетах по подготовке и повышению квалификации организаторов образования и обучающихся на заочных и вечерних отделениях высших и средних специальных учебных заведений.

— Координирует и направляет методическую работу с педагогическими кадрами; организует семинары, практикумы, лекции, консультации по наиболее сложным и актуальным вопросам обучения и воспитания. Использует в практике работы с педагогическими кадрами разнообразные активные формы: собеседования, диспуты, конференции, деловые игры, разбор педагогических ситуаций.

— Проводит групповые, индивидуальные консультации; оказывает помощь в самообразовании педагогических работников.

В методическом кабинете необходимо иметь материалы о передовом педагогическом опыте, дневниковые записи методиста, доклады для воспитателей детского учреждения, календарные планы воспитательно-образовательной работы с детьми, материалы, наглядно иллюстрирующие передовой опыт: фотографии, зарисовки, магнитофонные и электронные записи, детские работы, пособия, изготовленные воспитателем [2, с. 252].

Очень важно, чтобы все имеющиеся в методическом кабинете материалы были правильно подобраны и размещены. Их размещение можно проводить в различном порядке: либо по видам деятельности детей (организация жизни и воспитания детей, обучение на занятиях, праздники и развлечения, игра, труд), либо по образова-

тельным областям («Здоровье», «Безопасность», «Физическая культура», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка»).

Если размещение идет по видам деятельности, то внутри каждого раздела должен быть выделен материал для каждой возрастной группы, если по задачам воспитания, то материалы выделяются и по видам деятельности, и по возрастным группам. При систематизации материалов следует учитывать принцип построения «Программы воспитания и обучения в детском саду».

Например, материалы по игровой деятельности располагаются по видам игр; по трудовому воспитанию — по видам и формам организации труда и т.д. Во всех разделах должны быть инструктивно-методические документы, методические рекомендации, материал из опыта работы, наглядные и иллюстративные материалы.

Инструктивные и нормативные документы по дошкольному воспитанию находятся в отдельной папке. Материалы по организационным и другим вопросам (например, по руководству детским садом, оборудованию и оснащению учреждения, работе с кадрами и т.д.) также представляются в определенном месте.

Следует заботиться, чтобы в кабинете было достаточно материалов по воспитанию детей раннего возраста, для педагогов логопедических групп, музыкальных руководителей.

Один из ключевых вопросов совершенствования системы общественного дошкольного воспитания — улучшение руководства воспитательно-образовательной и административно-хозяйственной деятельностью детских учреждений. Поэтому в методическом кабинете необходимо оборудовать специальный раздел «Руководство дошкольными учреждениями», в котором были бы сосредоточены законодательные и инструктивные документы, методические рекомендации, материалы из опыта работы.

Также методистом организуются различные формы методической помощи воспитателям, например: консультации, тематические беседы с воспитателями. Некоторые проблемы воспитания детей требуют более длительной беседы, обсуждения, и, если они волнуют нескольких воспитателей, то целесообразно организовать такую коллективную форму методической помощи, которой является семинар.

Значительных усилий требует от методиста изучение, обобщение и внедрение передового опыта, который представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, приобретаемых воспитателем в процессе практической воспитательно-образовательной работы.

Одной из ведущих форм является *педагогический совет*, который призван быть выразителем коллективной педагогической мысли, органом коллегиального руководства воспитательной работой, школой мастерства и трибуной педагогического опыта. Заведующий, являясь председателем педсовета, организует его работу на ос-

нове «Положения о педагогическом совете дошкольного учреждения» [3, с. 62].

В течение года проводится не менее 4 заседаний педсовета, на которых обсуждаются актуальные вопросы работы данного детского сада, направленные на повышение профессионального уровня труда педагогов, на искоренение недостатков воспитательно-образовательного процесса.

Заседания педсовета могут быть посвящены общим вопросам укрепления здоровья детей, снижения заболеваемости, подготовки ребят к обучению в школе.

В подготовку педсовета входит отбор актуальных вопросов, обсуждение которых продиктовано программой воспитания в детском саду и фактическим состоянием дел в детском саду, которые значатся в годовом плане работы.

Уже в начале учебного года весь педколлектив знает, какие вопросы будут обсуждаться, кто и когда выступает на педсовете, каждый докладчик должен заранее подготовиться к педсовету: разработать конкретный план мероприятий по своей теме.

Эффективность педагогических советов зависит главным образом от работы методиста, направленной на реализацию принятых решений.

Консультации — постоянная форма оказания помощи воспитателям. В детском учреждении консультации проводятся для воспитателей одной группы, параллельных групп, индивидуальные и общие (для всех педагогов). Групповые консультации планируются на год. Индивидуальные консультации не планируются, так как их проведение диктуется потребностью воспитателей получить определенные сведения по конкретному вопросу.

Однако не на все вопросы можно дать исчерпывающие ответы за короткий отрезок времени. Некоторые проблемы воспитания детей требуют более длительной беседы, обсуждения, и, если они волнуют нескольких воспитателей, то целесообразно организовать такую коллективную форму методической помощи, которой является *семинар*.

Для руководства семинаром могут быть назначены и опытные воспитатели, имеющие хороший результат работы по определенной проблеме. В начале учебного года методист определяет тему семинара, назначает руководителя. Продолжительность занятий зависит от темы: они могут проходить в течение месяца, полугодия или года. Посещение семинара добровольное.

Полученные на семинаре теоретические знания дошкольные работники могут подкрепить практическими умениями, которые они закрепляют и совершенствуют, участвуя в *семинаре — практикуме*. Как слепить зайца, чтобы он был похож на настоящего, как показать кукольный театр, чтобы персонажи доставляли детям радость и заставляли задумываться, как научить ребят выразительно читать стихотворение, как изготовить дидактические игры своими руками, как оформить групповую комнату к празднику. На эти и другие вопросы воспитатели могут получить ответ опытного педагога-методиста.

Для того, чтобы организовать специальные практические занятия, заведующий изучает потребность педагогов в приобретении определенных практических навыков и умений. Изготовленные во время практикумов методические пособия воспитатели могут использовать в своей дальнейшей работе с детьми, а часть их остается в педагогическом кабинете в качестве образцов — эталонов.

Распространенной формой методической работы являются *беседы с воспитателями*. Данным методом методист пользуется при подведении итогов проверки педагогической работы, при изучении, обобщении передового опыта и в ряде других случаев [3, с. 30].

Перед началом беседы необходимо продумать ее цель, вопросы для обсуждения. Непринужденный разговор располагает воспитателя к откровенности.

Данная форма методической работы требует от методиста большого такта. Умения внимательно выслушивать собеседника, поддерживать диалог, доброжелательно принимать критику, и поступать так, чтобы оказать влияние на них, прежде всего своим поведением.

Беседуя с воспитателем, методист выясняет его настроение, интересы, затруднения в работе, узнает о причинах неудач (если они имеют место), стремится оказать действенную помощь.

Эффективной формой повышения квалификации воспитателей, оказания им методической помощи являются *коллективные просмотры работы опытных педагогов*. В зависимости от темы, обсуждаемой на педсовете, такие просмотры целесообразно проводить с целью демонстрации, иллюстрации тех теоретических положений, которые высказывались в докладах, и с целью изучения и внедрения передовых методов в практику работы других сотрудников.

При обсуждении такого занятия методисту необходимо подчеркнуть, что воспитатель провел большую, многоплановую работу и сумел обобщить знания, представления детей, опираясь на их впечатления, заставил их думать, размышлять, делать самостоятельные выводы.

Показывать свой опыт работы должны те воспитатели, у которых он уже есть. Анализируя опыт коллег, педагоги должны постепенно вырабатывать и свои удачные приемы. Методист обязан увидеть это в работе каждого воспитателя. Заметив определенные успехи воспитателя по какому-либо разделу программы, он проектирует дальнейшее его развитие: подбирает определенную литературу, консультирует, наблюдает за практическими действиями этого сотрудника. Коллективные просмотры проводятся не чаще 1 раза в квартал. Это позволяет всем хорошо к ним подготовиться: и тем, кто демонстрирует свой опыт, и тем, кто его перенимает. К подготовке следует отнести: правильный выбор темы (ее актуальность, потребность в ней всех воспитателей, связь с темами педсоветов и др.), помощь воспитателю-методисту в формулировке основной цели занятия (или в процессе другой какой-либо деятельности детей), составление конспект и т.д.

Литература:

1. Дуброва В.П., Милашевич Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении. — М., 1995.
2. Новые информационные технологии в дошкольном образовании/ под ред. М.Ю. Горвица. — М., 1998.
3. Организация контроля в дошкольных образовательных учреждениях/под ред. В.С. Басюка.— М., 2010.

Образовательная программа Центра игровой поддержки ребенка ГБОУ Детского сада №659 города Москвы

Аленкина Жанна Руслановна, воспитатель;
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог;
Данилова Елена Владимировна, музыкальный руководитель
Детский сад №659 (г. Москва)

1. Пояснительная записка

В настоящее время в городе Москве активно развиваются вариативные формы дошкольного образования, такие как Консультативные пункты, Центры игровой поддержки ребенка (ЦИПР), Лекотеки, Службы ранней помощи (СРП), основным контингентом которых являются семьи, имеющие детей, не посещающих детские общеобразовательные учреждения.

С 1 октября 2010 года на базе ГБОУ детский сад №659 функционирует структурное подразделение Центр игровой поддержки ребенка.

Деятельность Центра игровой поддержки ребенка сосредоточена на осуществлении психолого-педагогической деятельности, направленной на всестороннее развитие детей на основе современных методов организации игровой деятельности.

Во исполнение п.1.4. постановления Правительства Москвы от 14.02.2006года №104-ПП «О развитии системы дошкольного образования в городе Москве» было утверждено примерное положение о Центре игровой поддержки ребенка.

В соответствии с Положением о Центре игровой поддержки ребенка, от 10 августа 2006 года №498, ЦИПР является структурным подразделением государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы дошкольного образования.

2. Цель создания ЦИПР — развитие детей раннего возраста на основе использования в практике воспитания современных игровых технологий и адаптация ребенка к поступлению в дошкольное образовательное учреждение.

3. Основными задачами ЦИПР являются:

- оказание содействия в социализации детей раннего дошкольного возраста на основе организации игровой деятельности;
- разработка индивидуальных программ игровой поддержки и организации психолого-педагогического сопровождения ребенка;
- обучение родителей и специалистов дошкольных образовательных учреждений способам применения различных

видов игровых средств обучения; организация на их основе развивающих игр и игрового взаимодействия с детьми;

- консультирование родителей по созданию развивающей среды в условиях семейного воспитания, формированию оптимального состава игровых средств обучения, правилам их выбора;

- ознакомление родителей и специалистов дошкольных образовательных учреждений с современными видами игровых средств обучения.

4. Контингент детей

В ЦИПР принимаются дети в возрасте от 6 месяцев до 3 лет, не посещающие государственное образовательное учреждение.

5. Расписание занятий в ЦИПР

Центр игровой поддержки ребенка осуществляет свою работу 3 раза в неделю: понедельник, среда, пятница

6. Длительность игровых сеансов и наполняемость групп.

Возраст	Количество детей	Длительность занятий
1 год — 1 год 6 мес.	8	1 час
1 год 6 мес. — 2 года	8	1 час
2—3 года	8	1 час

7. Порядок зачисления ребенка и работы с родителями ЦИПР

Помощь оказывается бесплатно. Родители получают консультацию в ЦИПРе, также с родителями или лицами, их заменяющими, которые будут посещать игровые сеансы, проводится беседа о правилах работы ЦИПР, о взаимных правах и обязанностях, заключается договор. Родители, пришедшие на прием в ЦИПР с ребенком, заполняют помимо регистрационного листа анкету для родителей. На основании полученных сведений специалист подбирает наиболее эффективный метод оказания помощи, рекомендует необходимую педагогическую и психологическую литературу, полезные упражнения, игры и игрушки для ребенка, проводит обучение коррекционным и развивающим играм

8. Актуальность создания Центра игровой поддержки ребенка

- Увеличение очередности в ДОУ.
- Потребность в получении психолого-педагогической помощи детям, не посещающим ДОУ.
- Проведение профилактики различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей дошкольного возраста, не посещающих образовательные учреждения.
- Недостаточная информированность родителей в области современных игровых средств, предлагаемых на российском рынке и критериях их отбора.
- Отсутствие целенаправленного обучения родителей способам применения различных видов игровых средств и оборудования (ИСО), организации на их основе развивающих игр, а также методам игрового взаимодействия с детьми.

9. Организация деятельности ЦИПР включает в себя следующие этапы:

- мотивационный — установление эмоционального контакта между специалистами ЦИПР, совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества, уточнение профессиональных ожиданий каждого специалиста;
- концептуальный — раскрытие смысла и содержания предстоящей работы для каждого специалиста, определение роли, статуса и общей профессиональной позиции специалистов относительно ребенка, распределение между ними функциональных обязанностей, формирование общей цели, задач, мотивов;
- проектный — разработка проекта программы игровой поддержки ребенка на основании ориентировочной диагностики наличного уровня развития; ознакомление с проектом программы всех участников образовательного процесса;
- реализация проекта — практическая реализация программы игровой поддержки развития;
- рефлексивно-диагностический — завершение процесса: итоговая диагностика, совместный анализ результатов, рефлексия, внесение предложений по проектированию программы игровой поддержки развития перехода на следующую ступень развития.

10. Содержание работы ЦИПР

При игровой поддержке ребенка первых трех лет жизни заметный эффект может быть достигнут только при комплексном взаимодействии: ребенок — педагог — родитель.

Форма работы: консультации, обследование, диагностика, индивидуальные занятия, группы, подгруппы, лектории, семинары (теоретические и практические).

Привлеченные специалисты: старший воспитатель, воспитатель, педагог-психолог, педагог дополнительного образования, музыкальный руководитель, медсестра и помощник воспитателя.

11. Программы и технологии, используемые при организации воспитательно-образовательной работы ЦИПР

Работа в Центре игровой поддержки развития ребенка осуществляется по «Программе воспитания и обучения детей в детском саду» под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой (таблица 1).

12. Тематическое планирование

Исходя из индивидуальных и возрастных особенностей детей, посещающих ЦИПР, разработать универсальный тематический план занятий по программе ЦИПРа невозможно. Для каждого ребенка или группы детей составляется индивидуальный тематический план.

12.1. Разработка индивидуальной программы работы с ребенком

Специалисты ЦИПР разрабатывают индивидуальную программу игрового сопровождения развития ребенка в соответствии с заключениями специалистов: старшего воспитателя, педагога-психолога. Программа рассчитана на общий развивающий эффект всех параметров в соответствии с возрастом. Таким образом, при необходимости коррекции развития ребенка на основании диагностических данных в программу вводятся методики, позволяющие развивать в первую очередь отстающие параметры.

13. Проведение игровых сеансов

Во время игровых сеансов специалисты ЦИПР проводят консультации по проблемам развития и воспитания детей раннего возраста.

Занятия в группе направлены на психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитания и развития детей раннего возраста, а также развитие эмоциональных отношений между мамой и малышом.

Особое внимание уделяется развитию у детей познавательных навыков, любознательности, общительности, активности, стимулирующих общее творческое развитие ребенка.

На групповых занятиях совместно с мамой мы приобщаем малыша к различным видам продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация), двигательной деятельности (подвижным играм, упражнениям, играм на руках и коленях, игровому массажу, пальчиковой гимнастике).

Специалистами ЦИПР создаются специальные психолого-педагогические условия для формирования у ребенка таких свойств личности как самостоятельность, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям. Главным и необходимым достижением этих целей являются отношения между мамой и ребенком.

13.1. Алгоритм проведения игровых сеансов

Игровой сеанс в ЦИПР объединяет несколько видов деятельности детей единой темой, и имеют определенный алгоритм. Для детей раннего возраста важно следовать этому алгоритму. Это имеет большое значение для успешной социализации ребенка и помогает в снижении его тревожности. Знакомый алгоритм помогает малышам легко переходить от одной деятельности к другой, к началу и окончанию игрового сеанса.

Предлагаем следующий алгоритм:

- приветствие;

Таблица 1

Программа воспитания и обучения детей в детском саду

Разделы программы	Название технологий, пособий
Физическое воспитание	В.А. Шишкина «Движение + движение» М. «Просвещение» 1992 г. К.С. Бабина «Комплексы утренней гимнастики» М. «Просвещение», М.Ф. Литвинова «Физкультурные занятия с детьми раннего возраста: третий год жизни» М. «Айрис дидактика», 2005 г.
Умственное воспитание	А.С. Роньжина «Занятия психолога с детьми 2–4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению» – М.: Книголюб, 2003 г. В.В.Гербова, А.И. Максаков «Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада», М: Издательство «Просвещение», 1986г Е.О. Смирнова, Т.Е. Ермолова «Развитие предметной деятельности и познавательных способностей» – М. Мозаика – Синтез, 2008 А.И.Максаков «Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников» – М.: Мозаика – Синтез, 2005 г. . Э.Г. Пилюгина «Сенсорные способности малыша» – М.: «Мозаика-Синтез», 2003 г. К. Белая Занятия с малышами в детском саду. – М., Линка – Пресс, 2004
Художественная литература	О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш «Знакомим дошкольников с литературой» М. «Сфера» 1998 г. Составила В.В. Гербова и др. «Книга для чтения в детском саду и дома» 2–4 года. ОНИКС, М. 2005 г
Художественно-эстетическое воспитание	Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон «Обучение детей 2–4 лет рисованию, лепке, аппликации» Р.Г. Казакова, «Нетрадиционные техники рисования», СФЕРА, М. 2005 г. Е.В. Полозова, «Продуктивная деятельность с детьми младшего возраста» – Воронеж, 2007 Е.А. Янушко, «Рисование с детьми раннего возраста» – М. Мозаика-Синтез, 2006 Н.В. Дубровская, «Рисунки, спрятанные в пальчиках» «ДЕТСТВО – ПРЕСС», С-П, 2003г Л.Н. Куцакова «Конструирование в группах раннего возраста» М., 2002 г. Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Л.И. Комисарова «Музыкальные занятия в д/с» М. «Просвещение» 1984 г. Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович «Развитие творческих способностей у детей от 1года до 3 лет средствами кукольного театра» М. «Айрис дидактика». 2007 г.
Игра	Н.М. Смертакова. Игра как средство социальной адаптации дошкольников. – Санкт – Петербург. Детство – Пресс, 2009 Т.В. Галанова «Развивающие игры с малышами до трёх лет» Ярославль, Академия развития, 1998 г. А.И. Максаков. Учите, играя. – М. Мозаика – синтез, 2006 Л.Н. Галигузова. Развитие игровой деятельности. – М. Мозаика – Синтез, 2008 Здоровый малыш. Программа оздоровления детей в ДОУ. Под ред. З.И. Бересневой – М. Сфера, 2004 А.М. Диченскова. Страна пальчиковых игр. – Ростов на Дону, Феникс, 2008 Т.Н. Доронова, С.Г. Доронов. Игрушки для развития детей раннего возраста. – М. Детям XXI века, 2005 г.
Работа с семьей	К.Ю. Белая «От сентября до сентября» – М., Школьная пресса, 2008 Н.Д. Ватутина. Ребёнок поступает в детский сад – М., Просвещение, 1983 Л.А. Никитина. Мама или детский сад – М., Просвещение, 1990 Л.Ф. Островская. Беседы с родителями о нравственном воспитании дошкольника – М., Просвещение, 1987 А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. Работа ДОУ с семьёй – М., Сфера, 2005 О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. Общение педагога с родителями в ДОУ – М., Сфера, 2005 Л.Е. Курнешова. Защита прав и достоинства маленького ребёнка: Координация усилий семьи и детского сада – М., Школьная книга, 2002 Т.Н. Доронова «Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями» Москва. 2002 г.

- знакомство с новым персонажем;
- взаимодействие с персонажем в игре;
- творческая продуктивная деятельность;
- подвижная игра;
- игровая деятельность по инициативе ребенка;

- музыкальные игры;
- прощание.

14. Условия реализации программы

В материально-техническом плане: работа ЦИПР осуществляется в специально оборудованном помещении,

оснащенном необходимой мебелью, техническими средствами, игровыми зонами с играми и игрушками для детей.

В методическом плане: психолого-педагогическая литература, диагностический материал, документация по консультативному пункту.

15. Работа с родителями

В рамках данной программы специалисты обеспечивают проведение игровых сеансов, семейных праздников, ознакомление с современными игровыми средствами, проведение тренингов и семинаров, консультирование родителей;

Консультирование родителей проводится по запросу родителей и может проходить как в индивидуальной, так и в групповой форме

16. Формы проведения итогов реализации программы

По итогам реализации программы предполагается оформление письменных отчетов специалистами ЦИПР с выводами и предложениями по совершенствованию работы, возможна организация «круглого стола» по обмену опытом со специалистами других детских образовательных учреждений.

17. Способы взаимодействия специалистов в ЦИПРе

В работу с ребенком и семьей в рамках программы были вовлечены все специалисты. В каждом конкретном случае определялся ведущий специалист, т.е. тот специалист, который отвечает за составление индивидуального плана работы с ребенком, семьей. Каждый специалист привлекает в свою работу других специалистов. В групповых формах работы с несколькими детьми или семьями

могли участвовать от одного до двух специалистов разного профиля.

18. Методы и средства контроля эффективности программы

Эффективность программы Центра игровой поддержки ребенка проверяется практическими способами: проверка журнала приема и рабочего журнала специалистов, отзывами родителей о работе ЦИПРа. Работа Центра игровой поддержки ребенка контролируется заведующей и старшим воспитателем данного детского сада.

19. Ожидаемые результаты работы в ЦИПРе

Наши занятия рассчитаны на целый учебный год. Но уже через несколько месяцев мы замечаем, что:

- ребенок приходит на занятия с удовольствием;
- ребенок хочет и умеет контактировать со сверстниками;
- ребенок стал использовать в общении больше жестов и слов;
- игра малыша изменилась, стала сложнее, появился сюжет. Например, если раньше он просто катал машинку на веревочке, то теперь его грузовик перевозит кирпичи для постройки гаража;
- ребенок начал играть самостоятельно, и, что очень важно, может довольно долго играть только с одной игрушкой;
- малыш принимает участие в уборке игрушек;
- ребенок пытается сдерживать свои импульсы, желания, учится приспосабливать их к правилам группы;
- ребенок дожидается своей очереди в игре, умеет слушать.

Литература:

1. ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ Методический сборник. Консультативный пункт и Центр игровой поддержки ребенка в системе дошкольного образования города Москвы 2009.
2. Образовательная программа по консультативному пункту детского сада №659 [Текст] / А.А. Токарев [и др.] // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 465—468.
3. 3.www.ds1556.mskobr.ru
4. 4.www.dsovp1725.mskzapad.ru
5. 5.www.sad690.mirastem.ru

Приобщение дошкольников к истокам русской национальной культуры посредством организации комплексной образовательной деятельности в ДОУ

Хлынова Лариса Алексеевна, заведующая;

Мещерякова Снежанна Викторовна, инструктор по физической культуре;

Шевченко Светлана Федоровна, воспитатель

МБДОУ центр развития ребенка – д/с №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Актуальность темы обусловлена тем, что вместе с обновлением содержания образовательных программ дошкольного воспитания образовался вакуум в разделе «Нравственное воспитание». В новых комплексных про-

граммах проблема нравственно-патриотического воспитания детей с позиции кардинальных изменений в общественном сознании практически совсем не затрагивается. В свою очередь, Концепция дошкольного воспитания го-

ворит о необходимости приобщения детей к непреходящим общечеловеческим ценностям.

Необходимость приобщения молодого поколения к национальной культуре трактуется народной мудростью: наше сегодня, как некогда наше прошлое, также творит традиции будущего. Что скажут о них наши потомки? Наши дети должны знать не только историю Российского государства, но традиции национальной культуры, осознавать, понимать и активно участвовать в возрождении национальной культуры; самореализовать себя как личность любящую свою Родину, свой народ и все что связано с народной культурой: русские народные танцы, в которых дети черпают русские нравы, обычаи и русский дух свободы творчества в русской пляске, или устный народный фольклор: считалки, стихи, потешки, прибаутки, народные игры, в которые дети очень любят играть.

Педагогическая деятельность коллектива нашего детского сада в данном направлении основана на приобщении детей к национальной культуре в соответствии с лучшими традициями педагогики, с требованиями и рекомендациями программы В.И. Логиновой, Т.И. Бабаевой «Детство», О.Л. Князевой, М.Д. Маханевой «Приобщение детей к истокам русской народной культуры».

Цель работы: формирование у детей дошкольного возраста «базиса культуры» на основе ознакомления с бытом и жизнью родного народа, его характером, присущими ему нравственными ценностями, традициями, особенностями культуры.

Для реализации поставленной цели были определены следующие **задачи:**

1. Создать систему работы, по приобщению детей к истокам русской народной культуры на специально организованных занятиях.

2. Привлечь родителей в воспитательно-образовательный процесс через проведение русских народных подвижных игр, знакомство с календарными праздниками, их обычаями и традициями.

3. Создать условия для самостоятельного отражения полученных знаний, умений детьми.

4. Воспитывать интерес и любовь к русской национальной культуре, народному творчеству, обычаям, традициям, обрядам, народному календарю, к народным играм.

5. Использовать все виды фольклора (сказки, песенки, потешки, заклички, пословицы, поговорки, загадки, хороводы), так как фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей.

6. Знакомство детей с народными праздниками и традициями, народными играми.

Работа строится на основе главных методических принципов: учет возрастных особенностей детей, доступность материала, постепенность его усложнения.

Работа с детьми ориентирована на четыре возрастные ступени: младший возраст — от 3–4 лет; средний возраст — от 4–5 лет; старший возраст — от 5–6 лет; подготовительную к школе группу — от 6–7 лет.

Первый этап работы — организация развивающей среды.

Основная задача педагогов — не создание музейной обстановки, а возможность введения детей в особый самобытный мир путем его действенного познания. Поэтому помимо натуральных вещей многие предметы преднамеренно стилизованы под реальные.

В детском саду создан мини-музей народной старины «Русская горница». Детям очень интересно увидеть в действии настоящую прялку, покачать в зыбке куклу, самим растолочь в ступе зерно. В «Горнице» собраны предметы русского быта: чугунок, кадка, сундук, самовар, деревянная и глиняная посуда, расшитые полотенца, русский народный костюм и т.д.

Большинство основной части НОД по приобщению детей к национальной культуре проводятся в «Горнице». Воспитатель выступает в роли хозяйки избы, которая естественным образом привлекает детей к своим повседневным делам и заботам (вышивке, стряпне и пр.).

Система НОД в «Горнице» включена в расписание НОД ДОУ и включает в себя активное знакомство детей с устным народным творчеством и декоративно-прикладным искусством. Часто НОД в «Горнице» завершается чаепитием из самовара или, в соответствии с целью, угощением для детей. В ходе реализации данной деятельности педагоги заметили, что многие дети проявляют к русской культуре настолько большой интерес, что им недостаточно только плановых мероприятий. Поэтому для них, как вариант кружковой работы, был организован фольклорный кружок «Истоки».

Второй этап — организация образовательного процесса.

В детском саду на доступном уровне детей знакомят с народными играми, народным календарем, основами православной культуры, традициями, бытом, обычаями русского народа, крестьянским трудом, способствует развитию познавательных способностей у детей, формированию высокой нравственности, воспитывает любовь к отечеству, уважение к предкам, интерес к самобытной русской культуре. «Дела давно минувших дней, преданье старины глубокой...» становятся ближе, понятнее ребенку.

Разработаны перспективные планы по приобщению к истокам русской народной культуры, по народным подвижным играм, которые органично сочетаются с комплексной программой В.И. Логиновой, Т.И. Бабаевой «Детство».

Формы работы с детьми: НОД: социальный мир, речевое развитие, мир музыки, природный мир, мир искусства и художественная деятельность, физическое развитие; культурно-досуговая деятельность: «День именинника» 1 раз в месяц, просмотр театрализованных представлений 1 раз в месяц, праздники, развлечения, тематические вечера и досуги (календарные и народные: колядки, Масленица, Вербное Воскресение, Пасха и т.д.); дополнительные образовательные услуги: фольклорный кружок «Истоки»;

игровая деятельность: дидактические игры, театрализация, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры.

Основной формой работы с детьми является НОД, которая проводится как фронтально, так подгруппами и индивидуально. Используются комплексные, сюжетные, тематические и другие виды организации НОД. Кроме этого, в разных разделах учитываются темы по русской культуре. Например, цикл НОД «Социальный мир»: одно занятие в месяц посвящается традиционной культуре, при этом конкретный выбор ведущей темы месяца определяется ритмом народного календаря. НОД по приобщению к истокам русской народной культуры проблемно связываются с НОД «Мир искусства и художественная деятельность» (рисование, лепка, ручной труд, аппликация). НОД по ознакомлению детей с декоративно-прикладным искусством занимают особое место в педагогическом процессе детского сада.

Приобщение малышей к творчеству русских умельцев начинаем со средней группы. В детском саду накопился опыт работы с дымковской, Городецкой, хохломской росписью. По каждому из перечисленных видов росписи у нас имеются пособия, составлены перспективные планы, конспекты НОД. Большую радость детям всех возрастов приносят русские народные игрушки и игры с ними. Особый интерес вызывают яркие матрешки. Детей младшего дошкольного педагога знакомят с особенностями этой игрушки. А старшие дети знакомятся с историей ее возникновения и со сведениями о создававших ее мастерах; пробуют составлять небольшие рассказы, где действующим лицом является матрешка. Детям очень нравятся хороводные игры с участием матрешки. Особое место уделяется ознакомлению детей со Старооскольской игрушкой. В зависимости от тематики НОД в группах оформляются выставки детских работ: «Дымковская игрушка», «Золотая хохлома» и т.д.

В ходе НОД по речевому развитию предусматривается специальная работа с родным словом, знакомство детей с устным народным творчеством. Работа по ознакомлению детей с устным народным творчеством начинаем с младшего дошкольного возраста. При отборе фольклорного материала педагоги максимально учитывают возрастные возможности детей. Младших детей, приучая их ухо к интонационному строю родной речи, знакомим и с колыбельными песнями. Дети не только слушают песни, но и сами поют куклам и про Кота-воркота, и про гулей. Практический опыт показал, что для детей младшего дошкольного возраста более доступными являются малые фольклорные формы — потешки, загадки, считалки, короткие сказки. В среднем возрасте, наряду с усложнением «малых форм», которые значительно шире, нежели любой другой жанр, охватывают разнообразные стороны действительности, все большее место отводится народным сказкам, пословицам, поговоркам, закличкам. Со старшими детьми, кроме более сложного фольклорного материала, используется беседа. Педагоги детского сада организуют беседы с использованием пословиц и по-

говорок, в содержании которых есть названия предметов русского быта; стараются раскрыть происхождение пословиц и поговорок, такие их особенности, как иносказательность, выразительность, совмещение в них общего и конкретного. Особое место в ознакомлении старших дошкольников с произведениями устного народного творчества занимает составление с детьми загадок о предметах старинного русского быта. Каждая народная загадка отображает окружающий человека мир. Составить загадку — значит обычными мыслями и предметами придать метафорическую форму выражения. И наоборот, разгадать загадку — ее метафорические образы заменить образами реальными. Составить загадку бывает довольно сложно. Во-первых, для этого нужно обладать хорошо развитым образно-ассоциативным поэтическим мышлением, а во-вторых, быть очень сообразительным, способным преодолеть нарочно создаваемые загадкой трудности логического характера. Поэтому очень важно показать детям способы создания загадок, их виды и формы.

Наряду с НОД организуются праздники: календарные, фольклорные, обрядовые, дни именин и т.д. В фольклорных праздниках принимают участие дети всех возрастов, меняется лишь долевое их участие, от возраста к возрасту. Регулярно проводятся народные праздники: Осенние посиделки, Масленица, Зимние святки, активными участниками которых являются и взрослые, и дети. При разработке сценариев народных праздников особое внимание уделяется подбору словесно-музыкальных, драматических, игровых и хореографических произведений обрядово-календарного фольклора. Произведения соответствуют содержанию праздника, высокохудожественные, интересные и доступные для ребят. Главным показателем успешности праздника является эмоциональная окрашенность атмосферы. Эту атмосферу определяет естественность поведения детей, заинтересованность, радостные эмоции, рождаемые действиями персонажа. Чем больше на празднике сюрпризов, тем больше праздник соответствует главному назначению — радовать детей. Насыщенность народного праздника творческими импровизациями, сюрпризными моментами стимулируют интерес детей, усиливает их впечатление и переживание, обогащает художественное и эстетическое восприятие. А главное, обеспечивает естественное приобщение детей к национальным традициям, утверждает в их сознании фундаментальные духовные и эстетические ценности.

Народные обрядовые праздники всегда связаны с игрой. А ведь народные игры, к сожалению, почти исчезли сегодня из детства, хотя именно в них радость движения сочетается с духовным обогащением детей. Формируя у детей устойчивое отношение к культуре родной страны, создавая эмоционально-положительную основу для развития патриотических чувств народные игры способствуют воспитанию сознательной дисциплины, воли, настойчивости в преодолении трудностей, приучают их быть честными и правдивыми.

Особое внимание уделяется укреплению связей с родителями.

В уголках для родителей постоянно помещается материал по народному календарю, по русской кухне, по народным праздникам «Пасха», «Рождество», «Новый год», «Масленица» и др. Совместное участие в творческих мероприятиях помогает объединить семью и наполнить ее досуг новым содержанием. Создание условий для совместной творческой деятельности, сочетание индивидуального и коллективного творчества детей и родителей способствует единению педагогов, родителей и детей. Что формирует положительное отношение друг к другу. Родители стали активными участниками педагогического процесса: они принимают участие в проведении русских народных праздников, в изготовлении атрибутов в мини-музее «Русской избы», в украшении групп к русским народным праздникам «Пасха», «Рождество», «Новый год», «Масленица», участвуют в играх, активно обсуждают вопросы воспитания на родительских собраниях.

Результатами проводимой работы по приобщению детей к русской народной культуре является положительная динамика показателей качества обучения и воспитания.

Педагогический мониторинг проводится в начале и конце учебного года, фиксирует результаты развития, воспитания и обучения детей.

Данные мониторинга за 2011—2012 учебный год показали повышение у детей потребности использовать знания о народной культуре на практике; улучшение умений осуществлять ориентировку в разных видах деятельности,

связанные с отражением представлений о народной культуре; формирование у дошкольников умения самостоятельно моделировать коммуникативную и продуктивную деятельность, опираясь на теоретические знания и практические умения и навыки.

Воспитанники детского сада:

1. Используют в активной речи потешки, считалки, загадки.
2. Умеют играть в русские народные подвижные игры, используя считалки.
3. Имеют богатый запас знаний сказок и сказочных героев, умеют узнавать их в произведениях изобразительного искусства.
4. Осмысленное и активное участие детей в русских народных праздниках (знают название праздника, поют песни, исполняют частушки, читают стихи).
5. Знание истории русского народного костюма, головных уборов.
6. Используют атрибуты русской народной культуры в самостоятельной деятельности.
7. Бережно относятся к предметам быта, произведениям народного творчества.

Таким образом, данная система работы позволяет формировать у детей дошкольного возраста знания о культурном наследии русского народа. Работа основана на формировании эмоционально окрашенного чувства причастности детей к наследию прошлого, в том числе благодаря созданию особой среды, позволяющей как бы непосредственно с ним соприкоснуться.

Литература:

1. Знакомство детей с русским народным творчеством: Конспекты занятий и сценарии календарно-обрядовых праздников: Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений/ Авт. сост. Куприна Л.С., Бударина Т.А., Маханева О.А., Корепанова О.Н. и др. — СПб.: «Детство-Пресс», 2004.
2. Календарные обрядовые праздники для детей дошкольного возраста. Авторский коллектив: Пугачева Н.В; Есаулова Н.А.; Потапова Н.Н. учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2005.
3. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие — СПб.: Детство-Пресс, 2004.
4. Литвинова М.Ф. Русские народные подвижные игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие./ М.: Айрис-пресс, 2003.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Особенности построения учебных занятий обучающихся химико-биологического профиля, для успешной сдачи выпускного экзамена

Водопьянова Татьяна Михайловна, учитель биологии
БОУ г. Омск «СОШ №142»

Сдача выпускных экзаменов в формате ЕГЭ требует от выпускников глубоких и разносторонних знаний и умений, владение ими определенных компетентностей. Именно профильное обучение является одной из возможностей успешной и осознанной подготовки к экзаменам.

В тоже время при переходе на профильное обучение появляются определенные сложности. Во-первых, по данным Центра социальных исследований Министерства образования РФ было выяснено, что только 70–75% обучающихся в конце 9-го класса определяются в выборе возможной сферы будущей профессиональной деятельности.

Во-вторых в профильных классах проявляется не подготовленность обучающихся к большим учебным нагрузкам, неумение работать много и самостоятельно.

В-третьих это отсутствие хорошо апробированных программ, учебников по биологии и хорошей материальной базы.

В нашей школе первый выпуск обучающихся химико-

биологического профиля состоялся в 1997 году. За 15 лет существования данного профиля его закончили 389 обучающихся.

Подготовку обучающихся к переходу к профильному обучению мы начинаем с 7 класса и продолжаем по 9 класс (пропедевтика).

В основу учебного плана по биологии взята программа Пасечника В.В., Пакуловой В.М. В 6-м классе обучающиеся знакомятся с комплексной наукой биологией, а конкретно с ботаникой. Они узнают за этот учебный год о том, какие науки входят в данную науку, учатся проводить лабораторные и практические работы, ставят первые самостоятельные опыты, посещают экскурсии, таким образом, у обучающихся закладывается представление о науке биологии. По желанию обучающихся мы создаем предпрофильные классы, начиная с 7-го класса, а в старших классах происходит плавный переход на профильное обучение. В учебном плане это выглядит следующим образом:

Класс	Предмет изучения	Направления	Количество часов в неделю
7	Зоология	пропедевтика	3
8	Анатомия человека	пропедевтика	3
9	Основы общей биологии	пропедевтика	3
10–11	Общая биология Экология	профильные классы	3 1

Для работы в профильных и предпрофильных классах используем следующую учебную литературу:

Класс	Основной учебник	Дополнительная учебная литература
7	Латюшин В.В., Шапкин В.А. Биология. Животные	Никишов А.И., Шарова И.Х. Биология. Животные
8	Колесов В.Д. Марш Р.Д. и др. Биология. Человек	Батуев В.Б. и др. Биология. Человек. 9 кл.
9	Каменский А.А., Криксунов Е.А., Пасечник В.В. Биология. Введение в общую биологию и экологию	Захаров В.Б. и др. Общая биология 9 кл.
10–11	Захаров В.Б. Общая биология, Рувинский А.О. Общая биология Чернова Н.М. Экология	Лемеза Н.А. Пособие по биологии для поступающих в ВУЗы Чебышева Н.В. и др. Биология. Пособие для поступающих в ВУЗы Заяц Р.Г. и др. Биология для поступающих в ВУЗы Сборники тестовых заданий Официальный информационный портал ЕГЭ (Интернет-ресурсы)

Для того чтобы грамотно построить весь цикл обучения в профильном классе, необходимо четко представлять весь учебный материал изучаемой темы. Поэтому начальным этапом нашей работы являлось составление логической схемы учебного материала. Вторым этапом в деятельности учителя является составление технологических карт. Третий этап проводится при подготовке непосредственно к уроку. Составляется четкая логическая опора каждого урока, где указывается разным цветом базисный компонент и компонент профильный. При таком подходе к каждой теме учитель видит, какой учебный материал необходим, на что из изученного ранее можно опереться, а где заострить внимание.

Предпрофильное обучение с 7-го класса позволяет нам хорошо подготовить детей к большим нагрузкам в старшей профильной школе. Достигаем мы этого двумя путями. В 7-м классе начинается постепенный переход к применению новых форм организации обучения, более детально формируются основные учебные умения и навыки. Семиклассники могут уже длительное время слушать интересный материал и во втором полугодии мы начинаем читать им лекции по материалу, носящему обзорный или описательный характер. Сначала продолжительность лекций достигает 20–25 минут, а затем лекционное время увеличивается до 35 минут. На этих лекциях первые 10 минут воспроизводится ранее пройденный материал или тот материал, который имеет отношение к теме лекции. Предварительно записывается план лекции на доске, затем в строгом соответствии с планом излагается содержание. Перед проведением лекций, используя Справочник старшеклассника, напечатанный в журнале «Биология в школе» №4 за 1988 г., обучающихся сначала учат слушать, т.е. ставят в такую ситуацию, когда возникает необходимость вникать в формулировку темы, осознавать поставленную цель, обращать внимание на интонацию изложения материала учителем, выделять основные мысли. Затем мы переходим на следующий этап обучения — учим вести запись с голоса, и обучаем правилам записи текста, т.е. как правильно записывать лекцию, как лучше ее оформить. По окончании таких уроков оставляем время на обсуждение полученных результатов. Прослушиваем как можно больше обучающихся, делаем выводы, что получилось хорошо, какие трудности возникли и как их устранить. В 8-м классе учим составлению разнообразных видов конспектов: текстуальных (цитатных), свободных, тематических, план-конспектов. Затем мы учим проводить сравнение и анализ отдельных статей из разнообразных учебных пособий или научно-популярной литературы. В 9-м классе отрабатывается составление тезисов, рефератов, изучаем более подробно план проведения экспериментов и наблюдения. Итогом работы этого учебного года обучения является участие обучающихся в научно-исследовательской конференции «Поиск», где они выступают со своими небольшими работами по самым разнообразным темам, в которых обязательно присутствуют элементы эксперимента,

наблюдения. С целью обучения самостоятельно достигать целей учебно-познавательной деятельности, а также в связи с тем, что уровень знаний обучающихся может резко отличаться друг от друга (так как такие классы создаются без отбора, а пожеланию самих обучающихся) в предпрофильных классах мы используем в основном две формы организации познавательной деятельности: групповую и индивидуальную. Практика показала, что фронтальная организация учебной деятельности не целесообразна при обучении в предпрофильных классах, так как она ориентирована на обучающихся со средними учебными данными, и поэтому не позволяет реализовывать дифференцированный подход. Исходя из этого по окончании первой четверти, когда изучены учебные возможности каждого обучающегося, создаются 3 варианта групп: 1 вариант создается на основе взаимных симпатий, психологической совместимости обучающихся. Эти группы обычно сохраняются в течение длительного времени (1 учебного года, а то и нескольких лет), работа в них протекает согласованно, бесконфликтно, на основе взаимопомощи. Первый вариант групп используется нами тогда, когда необходимо при выполнении задания проявления творчества, выдумки, фантазии. Второй и третий вариант групп создается на основе учебных навыков и умений. Группы состоят из 4–5 человек. В течение учебного года они варьируются, в зависимости от того на какой уровень учебных возможностей поднялся данный ученик за определенный промежуток времени. Второй вариант групп — это гетерогенные группы, в состав которых входят обучающиеся с высоким уровнем знаний, средним и слабым. В таких группах обучающиеся тесно связаны между собой выполнением поставленной задачи, здесь учащиеся с более высокими учебными возможностями оказывают помощь своим товарищам. Второй вариант групп используется на тех уроках, когда требуется решение небольших проблем с использованием нескольких человек. Третий вариант групп, это гомогенные группы и задания для таких групп предлагаются дифференцированные в соответствии с уровнем учебных возможностей. Такой вариант групп используется на обобщающих уроках. Используя такой вариант обучения в предпрофильных классах, обучающиеся затем достаточно легко осваивают учебный материал профильных классов.

В начале учебного года в 10-м профильном классе совместно с психолого-педагогической службой школы проводится диагностика обученности и обучаемости каждого обучающегося, и тестовая проверка знаний, умений и навыков по темам согласно спецификации ЕГЭ по биологии. Вся диагностика направлена на разработку индивидуальных образовательных маршрутов на начальном этапе подготовке к ЕГЭ с учетом индивидуальных возможностей и потребностей каждого обучающегося. К разработке индивидуального образовательного маршрута привлекаются сами обучающиеся и их родители. Диагностику проводим в каждой четверти и в конце года для корректировки дальнейшей работы с каждым обучающимся.

В начале учебного года знакомим обучающихся с понятием спецификация, кодификатор, объясняем структуру экзамена, бальную систему оценивания ответов. Это позволяет дать представление обучающимся о тех требованиях, которые будут предъявлены к ним при сдаче ЕГЭ, а так же нацеливают их на дальнейшую работу. Ежегодно изучая анализ проведенных экзаменов по биологии, внимательно изучаем ошибки допускаемые выпускниками и в соответствие с этим выбираем формы и методы для устранения их у наших будущих выпускников.

Осознавая, что введение компетенций в образовательный процесс позволяет решать проблему владения не только хорошими теоретическими знаниями учебного материала, но и владение использованием этих знаний в будущем для решения конкретных жизненных задач, выстраиваем в соответствии с этим подготовку к ЕГЭ, используя лекционно-практическую систему обучения. Лекционно-практическая система обучения, включает в себя: лекции, практические занятия, семинары и зачеты. Выбор данной системы обучения связан с тем, что основополагающими принципами учебно-воспитательного процесса в условиях лекционно-практической системы обучения являются:

- принцип тематической концентрации учебного материала; именно он позволяет высвободить время для реализации следующего принципа:

- принцип обучения на оптимальном уровне сложности; его реализация способствует организации учебного труда старшеклассника с учетом его индивидуальных способностей;

- принцип поэтапного рассматривания учебного материала на разных уровнях познания;

- принцип постоянного и многократного контроля за качеством и глубиной усвоения учебного материала, и уровня сформированности учебных умений.

В условиях лекционно-практической системы изучение учебного материала выстраивается в определенной последовательности:

Первый уровень познания – урок-лекция. Используя разные виды лекций: лекции-беседы, лекции-дискуссии, проблемные лекции, обобщающие лекции формируем предметную компетентность: вводим знания об изучаемой действительности, фактах, гипотезах, законах, о роли фундаментальных образовательных объектов и фундаментальных проблемах биологической науки. В ходе лекций выделяем узловые вопросы, широко используем обобщающие таблицы, схемы, алгоритмы, опорные конспекты, графологические структуры. Сопровождаем лекции мультимедийными презентациями или видеороликами (кабинет оснащен мультимедиа). Все эти способы позволяют включать усвоенные знания в новые связи и зависимости, перевести их на более высокий уровень, применять в нестандартных, творческих ситуациях, а также показать роль и значимость изучаемого материала в реализации личных планов учащихся.

Основной формой проверки знаний у учащихся нами в начале или по окончании лекции проводится письменный

опрос в виде тестов, диктантов, заполнения таблиц, главное здесь, что бы текущая проверка могла позволить выявить основные пробелы по ключевым вопросам у всех учащихся одновременно и конечно не затрачивала много времени.

Второй уровень познания урок-практикум. Уроки-практикумы проводим при максимально возможной самостоятельности старшеклассников. В учебном процессе акцентируем внимание учащихся на формирование работать с текстами, рисунками, схемами из разных источников. Особое внимание уделяем работе с терминами и владению разными методами решения разнообразных задач. По окончании выполнения практического занятия для закрепления знаний, умений, навыков обучающиеся делают выводы, отвечают на ряд вопросов, носящих чаще всего проблемный характер. При проведении уроков-практикумов формируем коммуникативные компетенции: это владение способами совместной деятельности в группе, в коллективе; учебно-познавательные компетентности: ставить цель и организовывать ее достижение, уметь пояснить свою цель, организовывать планирование, анализ, рефлексию, ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы, выбирать условия проведения наблюдения или опыта, выбирать необходимые приборы и оборудование, владеть измерительными навыками, работать с инструкциями, описывать результаты, формулировать выводы; информационную компетентность: самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию.

Каждая практическая работа оформляется в специальной тетради. На практических работах выставляются оценки за формирование экспериментальных умений, а также за выполнение контрольных заданий и вопросов, которые выполняются обучающимися в виде письменных домашних заданий.

Третий уровень познания – урок-семинар, на котором идет закрепление, совершенствование и творческое применение знаний, умений и навыков. Семинары способствуют углублению изучения материала, формированию мировоззренческих идей, проявлению в наибольшей степени индивидуальных способностей. На своих занятиях чаще используем семинары с групповой работой (учебный «мозговой шторм»), семинары-проекты и контрольно-обобщающие семинары. Семинары-проекты связываем с практическими вопросами, актуальными для практической жизни и вместе с тем требующими привлечения знаний учащихся не одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Учитывая интерес выпускников в изучении определенных профессиональных сфер деятельности, предоставляем им возможность на семинарах готовить материал по своему будущему профессиональному выбору. На данных уроках формируются разнообразные виды компетентности. Работая с различными источниками: Интернетом, книгами, справочниками, атласами, определителями, энциклопедиями, словарями,

самостоятельно извлекая информацию, овладевая навыками информационных устройств, применяя информационные и телекоммуникационные технологии, очень хорошо формируется информационная компетентность, а умение представить себя устно и письменно-коммуникативную компетентность. Деловая компетентность формируется на семинарах-проектах, где требуется включиться в проект, войти в группу и внести свой вклад, нести ответственность за принимаемые решения.

Четвертый уровень познания — урок-зачёт, на котором обучающиеся обобщают и систематизируют свои знания по определенной теме. При организации текущего и тематического контроля используем задания в тестовой форме разного типа и уровня сложности, аналогичные заданиям ЕГЭ. Подбор проверочных материалов проводим с учетом индивидуальных возможностей обучающихся. На зачетных уроках выводится итоговая оценка полученная

по данной теме. Для этого используется зачетная ведомость. В ней указываются все оценки полученные учащимися за разнообразные формы работ по данной теме. Эта ведомость позволяет видеть учителю, с какой формой работы учащийся не справился, выявить причины, а так же способы их устранения и затем окончательно выводится оценка за знания и умения по данной теме.

По данным анализа проведенного зачетного занятия выпускник совместно с учителем корректирует индивидуальный образовательный маршрут.

Система обучения, применяемая нами в учебном процессе, позволяет не только интенсифицировать процесс обучения, обеспечить всесторонние и прочные знания, умения и навыки (что подтверждается результатами ЕГЭ), но и формировать основные компетентности необходимые выпускнику не только при сдаче ЕГЭ, но и в дальнейшей его жизни.

Литература:

1. Концепция модернизации образования (Распоряжение Правительства от 29 декабря 2001 г. № 1756-р).
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (Распоряжение Правительства от 18 июля 2002 г. № 2783) // Учительская газета. — 2002. — № 42.
3. Андреева Н.Д., Левченко А.Л. «Профильное обучение: вчера, сегодня, завтра», (Биология в школе, 2004, #5).
4. Артюхова И.С. О предпрофильной подготовке учащихся 9 классов. (Биология в школе, 2005, #6).
5. Гладкая И.В., Ильина С.П., Ривкина С.В. Основы профильного обучения и предпрофильной подготовки: Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2005. — 128 с.
6. Калинова Г.С., Мягкова А.Н., Резникова В.З. Стандарт среднего биологического образования: суждения и рекомендации. // Биология в школе. — 1991. — № 6. — С. 27–31.
7. Кривых С.В. Реализация предпрофильной подготовки и профильного обучения учителем биологии. (Биология, 2007, #17–24).
8. Крылова О.Н. Технологии работы с учебным содержанием в профильной школе: Учебно-методическое пособие для учителей. / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2005. — 112 с.
9. Лернер П.С. Роль элективных курсов в профильном обучении. // Биология в школе. 2004. — № 3. — С. 12–17.
10. Маш Р.Д., Мягкова А.Н. О содержании обучения в классах с углубленным изучением биологии. // Биология в школе. 1975. — № 4. — С. 59–61.

Обучение изучающему чтению

Коробова Оксана Владимировна, учитель английского языка

МОБУ Основная общеобразовательная школа № 24 хутора Соколихина (Лабинский район, Краснодарский край)

В процессе изучения иностранного языка ученик овладевает общеучебными умениями, в том числе умением работать с книгой, учебником. Справочной литературой и т.д. общее гуманитарное развитие детей в процессе изучения иностранного языка неотделимо от знакомства с культурой страны, язык которой он изучает, художественной литературой. Длительное и целенаправленное общение с яркими произведениями художественной литературы страны изучаемого языка позволит учащимся ощутить глубину жизни во всём её разнообразии.

В учебниках нового поколения (Кузовлев В.П., Богородицкая В.Н. и др.) используются аутентичные тексты из жизни зарубежных сверстников, отрывки из художественной литературы, газет, детских журналов, так как тексты представляют собой речевые произведения, близкие к аутентичному и пригодные для использования на уроке иностранного языка. Работа над функционально аутентичным текстом приближает учащихся к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и готовит его к

самостоятельному функционально аутентичному употреблению этих средств в речи.

В контрольно-измерительных материалах (КИМ), определено 10 заданий на проверку умений учащихся в трёх видах чтения:

- 2 задания на проверку умений понимать основное содержание прочитанного текста;
- 6 заданий на проверку умений полно и точно понять содержание текста;
- 2 задания на проверку умений выборочного понимания прочитанных текстов.

В работе над иноязычным текстом учителю следует помнить положения, разработанные С.К. Фоломкиной [3]:

- предварительная устная работа не должна затрагивать содержание текста, иначе он потеряет коммуникативную ценность;
- объектом контроля чтения должно быть понимание содержания текста, а не языковой материал;
- первое чтение текста должно осуществляться самими учащимися, что создаёт предпосылки самостоятельного понимания читаемого;
- многократное чтение одного и того же текста целесообразно.

Итак, чтение рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности и занимает одно из главных мест по своей важности и допустимости. Задача учителя не только в том, чтобы научить понимать тексты на изучаемом языке, но и привить любовь к чтению.

В зависимости от целевой установки различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение. Зрелое умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и лёгкость перехода от одного вида чтения к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся информации и критическое её осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста. Его задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста. объектом «изучения» при этом виде чтения является информация, содержащаяся в текста, но никак не языковой материал. Изучающее чтение отличается большим количеством регрессий, чем другие виды чтения — повторным перечитыванием частей текста, иногда с отчётливым произнесением текста про себя или вслух, установлением смысла текста путём анализа языковых форм, намеренным выделением наиболее важных тезисов и неоднократным проговариванием их вслух с целью лучшего запоминания содержания для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе. Именно изучающее чтение учит к бережному отношению к тексту.

Для этого вида чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативную значимость,

и представляющие наибольшую трудность для данного этапа обучения как в содержательном, так и в языковом отношении.

Овладение технологией чтения осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых, и послетекстовых заданий.

Предтекстовые задания направлены на моделирование фоновых заданий, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку «стратегии понимания». В них учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвостилистические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста.

В текстовых заданиях обучаемым предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения, скорость и необходимость решения определённых познавательных-коммуникативных задач в процессе чтения. Предваряющие вопросы должны отвечать ряду требований:

- они строятся на базе активно усвоенной лексики и грамматических структур, не использованных в тексте в таком виде;
- ответ на предваряющий вопрос должен отражать основное содержание соответствующей части текста и не должен сводиться к какому-либо одному предложению из текста;
- вместе взятые вопросы должны представлять собой адаптивную интерпретацию текста.

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Задачи, которые читающий решает в процессе изучающего чтения, условно можно разделить на три основные группы, соответствующие характеру переработки информации (степень полноты, точности и глубины):

- восприятия языковых средств и их точное понимание в тексте;
- извлечение полной фактической информации, содержащейся в тексте;
- осмысление извлечённой информации.

Решение данных задач осуществляется на предтекстовом, текстовом, и послетекстовом этапах работы с учебным текстом.

DRUIDS

The Celtic priests were called druids. In Celtic the meaning of this word is «Knowing [or Finding] the Oak Tree». The druids lived near groves of oak-trees, which were considered to be sacred places. In the early period, Druidic rites were held in clearings in the forest.

The Druids were members of the learned class among the ancient Celts. The earliest known records of the Druids come from the 3rd century BC.

The druids were sometimes even more powerful than the chiefs. The Celts believed in their magic power, they believed the druids could foretell the future and they were often called upon to settle disputes. The druids could give orders to begin a battle or to put down arms and stop fighting.

The druids were the teachers of morality as well as of religion. They were also the men of science and learning of their age. Three classes of Druids existed: prophets, bards, and priests. They combined the functions of the priest, the scholar, the physician. Their teaching was oral and their literature (if such a word may be used in this case) was preserved solely by tradition. Their history consisted in traditional tales in which the heroic deeds of their forefathers were celebrated. Once a year the Druids assembled at a sacred place in the territory of the Carnutes, which was believed to be the centre of all Gaul (situated not far from Paris, in France).

The druids taught the existence of one god, to whom they gave a name «Be'al» which means «the life of everything» or «the source of all beings». They believed in another life after death, they thought that the soul was immortal and passed at death into the body of a new child. The Druids offered human sacrifices for those who were gravely sick or in danger of death in battle. Though the Druids preferred to sacrifice criminals, they would choose innocent victims if necessary.

Archaeologists believe that the Druids used dolmens (a group of upright stones supporting a large flat piece of stone, built in ancient times in Britain and France) as burial chambers in their religious rites. Dolmens are particularly numerous in Ireland and Wales and in the English counties of Devon and Cornwall; in northwest France, especially in Bretagne; and in Spain. They are also found in northern Africa, in Syria, and in other countries ranging as far east as Japan.

Pre-reading task (предтекстовый этап). Догадитесь о значении слов в таблице по контексту; проверьте себя по словарю:

1) pagan gods	5) a sacred place
2) the learned class	6) to foretell the future
3) to offer human sacrifices	7) under smb's charge
4) innocent victim	8) principles of conduct

Reading (текстовый этап). Прочитайте текст и найдите в каждой части по одному предложению, передающему основную мысль этой части.

Comprehension check (послетекстовый этап). Опираясь на содержание прочитанного текста, закончите предложения, используя предлагаемые варианты:

1. *The Celts were pagans and worshipped Nature. They believed*

A. that the sky, the sun, the moon & the earth were ruled by beings like themselves, only much more powerful.

B. in many nameless spirits who lived in the rivers, lakes, mountains and thick forests.

C. that vampires, ghosts and evil spirits watched their every step and punished those who misbehaved.

2. *The Celtic priests druids*

A. combined the functions of the priest, the scholar, and the physician;

B. were members of the learned class among the ancient Celts: they studied ancient verse, natural philosophy, astronomy, and the lore of the gods, some of them spent as much as 20 years in training;

C. taught the existence of one god, to whom they gave a name «Be'al» which means «the life of everything» or «the source of all beings»;

D. believed in another life after death and thought that the soul was immortal and passed at death from one person into another.

3. *The druids offered human sacrifices*

A. for those who were gravely sick or in danger of death in battle.

B. every time they needed assistance from their gods

C. though they preferred to sacrifice criminals, they would choose innocent victims if necessary.

D. only once a year during their druidic rites

4. *The druids lived near groves of oak-trees,*

A. which were considered to be sacred places.

B. and in the early period their druidic rites were held in clearings in the forest.

C. later under Roman influence sacred buildings began to be used.

D. and once a year the Druids assembled at a sacred place in the territory of the Carnutes, which was believed to be the centre of all Gaul

5. *Is the story correct?*

The druids were very important and powerful, but not so powerful as the chiefs. The Celts believed in their magic power, they believed the druids could foretell the future but they were seldom called upon to settle disputes. The druids could not give orders to begin a battle or to put down arms and stop fighting.

The druids were the teachers of morality as well as of mathematics, and we can gather that they held and indicated many very noble and valuable principles of conduct. They were also the men of science and learning of their age. Their teaching was oral and their literature (if such a word may be used in this case) was preserved in many valuable manuscripts. The German writers admit that «they paid much attention to the order and laws of nature and investigated and taught to the old under their charge many things concerning the stars and their motions, the size of the world and the lands, and concerning the might and power of the immortal kings».

Their history consisted in traditional tales in which the heroic deeds of their descendants were celebrated.

Литература:

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие/Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. — 8 — е изд., стер. — Мн.: Высш.шк., 2003. — 522 с.
2. О Британии вкратце: Книга для чтения на английском языке. Серия «Школа в клеточку». — Изд. 2 — е, испр. и доп. — М.: Лист, 1999—224 с.
3. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Фоломкина С.К. — М., 1987. 207 с.
4. Технология работы с текстом на уроках иностранного языка. Кокорина Л.А.//под ред. доктора педагогических наук Л.Е. Плескача. — Армавир, 2006. — 52 стр.

Портфолио как результат формирования культуры самостоятельной работы школьника

Кошелев Алексей Алексеевич, доцент, педагог по ФК
МОУ ООШ №103 (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Сметанникова Юлия Борисовна, студент;
Шварцкопф Елена Юрьевна, старший преподаватель, мастер спорта по пауэрлифтингу
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающегося как дидактическая единица процесса обучения, социализации, саморазвития, самореализации представляет собой единичный факт получения такого рода результата, детально иллюстрирующего качественное протекание процесса и выявление позитивных преобразований как в структуре личностного генеза, так и в структуре деятельностного, культурологического и полисистемного (мультисредового) генезов. В процессе индивидуального обучения данная возможность доказана многовековой практикой домашнего воспитания и обучения, в результате чего личность ситуативно и осмысленно воспринимает социальный опыт с его культурологическими, деятельностными, акмеологическими, аксиологическими, мультисредовыми, антропологическими нюансами ретрансляции и восприятия социальных норм, приоритетов, эталонов культуры и деятельности в системе ограничений и возможностей саморазвития, социализации, самореализации и самосовершенствования.

Необходимо уточнить, как возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающихся связана с результативностью данной деятельности, т.е. выделить критерии и показатели сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся в спектре распределения способностей, склонностей, предпочтений, уровня здоровья, качества жизни семьи и социального и профессионального статуса родителей, сформированности мотивации учения, уровня притязаний личности, сформированности интеллектуального, физического, социального, трудового и прочих видов воспитания в системе полисубъектных отношений. Известно, что на результативность формирования любого качества влияют внутренние и внешние факторы.

К внутренним факторам относят наследственность, т.е. система генетических ограничений, предопределяющих результаты самореализации и саморазвития личности в среде и деятельности, в культуре и спорте, в науке и искусстве и пр. К внешним факторам относят факторы социальной среды и педагогического взаимодействия.

Продуктивность как качество личности рассматривается рядом педагогов с позиции креативности, гуманизма, состоятельности, конкурентоспособности, устойчивости, мобильности и прочих ценностей современного педагогического поля, реализующего цели и задачи современного образования на микро-, мезо-, макро- и мегауровнях.

Если выделить общепринятые критерии сформированности культуры самостоятельной работы — личностный, социальный и профессиональный, то можно упустить тот факт, что в условиях учета особенностей нормального распределения всех качеств и характеристик у обучающегося, можно потерять саму личность, выступающую в полусубъектные отношения и преобразования на микро-, мезо-, макро- и мегауровнях.

Всевозможные достижения у обучающегося могут представлять труд педагогической практики и системной мотивации достижений результатов в достаточно высоком уровне притязаний личности, включенной в неустойчивый процесс смены ролей, отношений, моделей социализации, саморазвития, самореализации, где роль среды и поля профессионалов и педагогов недооценить не возможно. Так практика моделирования портфолио обеспечивает своеобразное поле саморазвития, социализации и самореализации обучающегося в деятельности и общении на различных уровнях рассмотрения данного феномена или явления.

Портфолио — совокупность объективных, систематизированных, структурно-взаимосвязанных данных о человеке как субъекте деятельности и культуры, составленных и представленных лично или заинтересованным лицом (родители, тренера, воспитатели, педагоги и пр.), отражающих достижения данного субъекта в различных областях деятельности, науки, культуры, искусства, спорта и пр.

Цель портфолио — наглядное, структурно-содержательное, объективное, субъектно ориентированное отражение результатов деятельности и общения школьника, обучающегося суза (среднего учебного заведения) или любого другого субъекта обучения и образования в свободной, воспитательно-образовательной среде, создание перспектив ближайшего и дальнего развития, определяющих принятие моделей социализации и саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

Рассмотрим портфолио с позиции сохранения по четырехуровневой модели формирования самостоятельности обучающегося:

1) *репродуктивный* уровень — уровень, на котором обучающийся по аналогии составляет свой продукт анализа и синтеза, старается выглядеть на фоне чужих, ранее моделированных работ не хуже, а может быть и лучше, но данная работа ведется им не осознанно, а в соответствии с моделью социализации и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах;

2) *репродуктивно-вариативный* уровень — уровень, на котором обучающийся предлагает и реализует вариации традиционной, классически рассматриваемой модели портфолио;

3) *поисковый* уровень — уровень, на котором обучающийся пытается найти своё уникальное, это может быть наиболее оптимальный путь моделирования формы и содержания портфолио и деятельности, где обучающийся поставлен перед выбором создания продукта в его деятельности или продукта, констатирующего его деятельность, в результате происходит становление личности, его формирование и развитие, в которых он принимает социальные нормы и констатирует результаты своих поисков, становясь в них творцом и результатом преобразований среды, культуры, общения и пр.;

4) *творческий* уровень — уровень, на котором обучающийся становится личностью в полном смысле этого феномена, продуктивность и состоятельность, самостоятельность и креативность, гуманизм и духовность, конкурентоспособность и устойчивость, обеспеченность и благополучие, здоровье и искусство являются показателями сформированности и востребованности личности в среде социальных и профессиональных отношений, адаптированности и социализированности.

В рамках данных критериев можно определить показатели сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося: репродуктивность (низкий уровень) и продуктивность (достаточный уровень) или же репродуктивность (объектный уровень сформированности культуры самостоятельной работы) и продуктивность (ин-

дивидуальный, субъектный и личностный уровни сформированности культуры самостоятельной работы).

Качественные преобразования модели социализации, саморазвития и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегасредах обеспечивают сохранение уровня здоровья, создание условий для не только потребления материальных и моральных благ, но и для их производства, что немаловажно в современном социокультурном пространстве.

Кроме того, взаимосвязь школьной и внешкольных практик обеспечивают более гибкое формирование моделей самореализации, саморазвития и социализации, в структуре которых хорошо прослеживается процесс формирования культуры самостоятельной работы обучающегося или школьника.

В анализе результатов моделирования портфолио часто используют балльно-рейтинговую систему оценки, т.е. за каждую номинированную ценность в выбранном критерии предлагается выставить или набрать определенное количество баллов, а затем данные участников ранжируются (устанавливается упорядоченная последовательность лиц, набравших определенное количество баллов, т.е. на первом месте — один (с самым большим результатом баллов), на втором — другой и т.д., участники списка представлены в убывающей последовательности баллов).

В связи с проблемой объективной оценки результатов моделирования портфолио можно ввести следующие критерии оценки:

— Адекватность, научность, достаточность представляемой информации в структуре портфолио.

— Структурированность и аккуратность в отражении результатов деятельности, занесенных в портфолио.

— Владение и уместное использование средств новых информационных технологий обучения в структуре иллюстрации/презентации портфолио.

— Соблюдение норм русского языка, владение эстетикой, богатством, тонкостью и пронизательностью русского слова в структуре оформления портфолио.

— Информационно-оформительские компоненты портфолио (эстетичность, наглядность, аккуратность, системность, систематическое обновление результатов деятельности в портфолио, использование разнообразия согласованных средств оформления, выполнения и презентации портфолио и пр.).

— Умение сворачивать и разворачивать информацию.

— Умение организовывать личный поиск в традиционных и новых информационных ресурсах (опосредованном наличием различных выступлений, продуктов деятельности и общения и пр.).

— Своевременное наполнение портфолио результатами личных и коллективных достижений, где есть личный вклад автора/владельца портфолио.

— Инициативность и самостоятельность (опосредованы результатами обучения в различных сферах жизнедеятельности школьника).

— Соблюдение принципов гуманно-личностных отношений и основ самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

В данных критериях нет сравнения результатов деятельности, а есть только результаты оформления, которые не наносят вреда здоровью обучающегося, а стимулируют в соревновательном плане развитие эстетических вкусов, потребностей в саморазвитии, самосовершенствовании, самореализации, общении. В таком контексте реализуется модель «Нельзя объять необъятное». По любым разработанным критериям можно легко ввести шкалирование с любой одной или более шкал, известных и широко практикуемых в современной системе оценки результатов.

Мы бы остановились на порядковой шкале или интервальной шкале. Так, например, все выставленные показатели мы бы оценивали по классической пятибалльной шкале, а затем суммировали результаты и приводили их в качестве показателей качества моделирования портфолио.

Или же можно взять 10-балльную шкалу в качестве показателя сформированности каждого критерия (у нас выделено 10 критериев), в итоге получается максимальный результат суммы, равный 100. Данный результат легко переходит в процентное представление результатов оформления портфолио, содержащего не только результаты оформления, но и результаты деятельности школьника, где гибкость, тактичность, дальновидность, лояльность педагога позволяют стимулировать деятельность и общение школьника.

Можно минимизировать расчетно-графические работы, логико-статистические расчеты по выявлению уровня сформированности культуры самостоятельной ра-

боты обучающегося в соответствии с выбранными критериями и показателями в системе представления репродуктивно-продуктивного знания за счет использования двоичной системы обозначения результатов, т.е. «0» — отсутствие сформированного качества или способности, освоения модели деятельности общения, предопределивших низкий уровень сформированности исследуемого явления — процесса формирования культуры самостоятельной работы обучающегося, а также «1» — уровень сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося достигнут. Данные меры можно использовать, т.к. в системе представления данных о нормальном распределении всех явлений, событий, качеств и результатов в педагогике и психологии сформированность культуры самостоятельной работы обучающегося является одним из формируемых свойств личности, сведенной к культурологической основе, выраженной в полидефинитном явлении и процессе, раскрытом нами в нескольких смыслах и моделях, раскрывающих особенности и специфику формирования культуры самостоятельной работы обучающихся. В соответствии с данным положением мы можем выделенное количество обучающихся, участвовавших в эксперименте в любой момент увеличить и провести новый подсчет результатов в соответствии с наличием продуктов или увеличением количества их в практике социальных, школьных, внешкольных взаимоотношений, системно способствующих становлению личности и, как следствие, социализации, самореализации, самосовершенствованию и саморазвитию в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах. Данное явление легко изучать по наличию портфолио обучающегося/школьника.

Литература:

1. Кошелев А.А. Портфолио школьника: учебное пособие / А.А. Кошелев, О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — 38 с. [+ приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-615-9.

Возможность реализации модели формирования культуры самостоятельной работы обучающегося

Кошелев Алексей Алексеевич, доцент, педагог по ФК
МОУ ООШ №103 (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Шварцкопф Елена Юрьевна, старший преподаватель, мастер спорта по пауэрлифтингу;
Тихонова Олеся Андреевна, студент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающегося как дидактической единицы процесса обучения, социализации, саморазвития, самореализации представляет собой единичный факт получения такого рода результата, детально иллюстрирующего качественное протекание процесса и выявление позитивных

преобразований как в структуре личностного генеза, так и в структуре деятельностного, культурологического и полисистемного (мультисредового) генезов.

В процессе индивидуального обучения данная возможность доказана многовековой практикой домашнего воспитания и обучения, в результате чего личность ситуа-

тивно и осмысленно воспринимает социальный опыт с его культурологическими, деятельностными, акмеологическими, аксиологическими, мультисредовыми, антропологическими нюансами ретрансляции и восприятия социальных норм, приоритетов, эталонов культуры и деятельности в системе ограничений и возможностей саморазвития, социализации, самореализации и самосовершенствования.

В процессе классно-урочной системы обучения и индивидуализации самостоятельной работы данная возможность объективно вытекает из работ Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, П.И. Пидкасистого, И.Э. Унт, П.И. Третьякова, А.В. Усовой, О.Х. Казначеевой, Д.С. Батарчука, Г.А. Цукермана, Б.М. Мастеров, Е.Д. Божович, Т.А. Ильиной, И.И. Ильясова, И.Ф. Харламова и других педагогов и психологов, системно изучающих возможность организации самостоятельной работы, самореализации и самосовершенствования в деятельности.

Необходимо уточнить, как возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающихся связана с результативностью данной деятельности, т.е. выделить критерии и показатели сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся в спектре распределения способностей, склонностей, предпочтений, уровня здоровья, качества жизни семьи и социального и профессионального статуса родителей, сформированности мотивации учения, уровня притязаний личности, сформированности интеллектуального, физического, социального, трудового и прочих видов воспитания в системе полисубъектных отношений. Известно, что на результативность формирования любого качества влияют внутренние и внешние факторы. К внутренним факторам относят наследственность, т.е. система генетических ограничений, предопределяющих результаты самореализации и саморазвития личности в среде и деятельности, в культуре и спорте, в науке и искусстве и пр. К внешним факторам относят факторы социальной среды и педагогического взаимодействия. Негативные условия и низкий уровень качества жизни определяют объекты науки виктимологии (А.В. Мудрик), в таком контексте человек, деформированный социальным и профессиональным гнетом среды, представляет интерес для данной отрасли человекознания. Не секрет, что всевозможные дидактические деформации, деструкции в структуре социального обустройства способствуют появлению разнообразных механизмов самосохранения среды и человека — это революции и мятежи, забастовки и бездействие со стороны всех групп в обществе. Распад государства — один из критических результатов стечения обстоятельств и условий социальных взаимоотношений. В различных религиях воспитывается качество послушания, гуманизма, ситуативной терпимости или же искоренения неверных (людей другой веры), смирения, а практика этнопедагогики говорит обратное — «На Бога надейся, а сам не плошай», «Доверяй, да проверяй», «Береженого Бог бережет», «Не так страшен черт, как его малюют», «По одежке и

ножки» и пр. Практика несмирения в современной культуре и педагогической практике явили нам плоды и явления домашнего воспитания А. Эйнштейна, педагогической теории и практики М. Монтессори, советского расцвета уровня образования и культуры, возможности которого нам вряд ли удастся повторить в будущем при низком уровне заработной платы учителей и несоответственно высоком прожиточном уровне, платежеспособностью и уровнем инфляции нашей денежной единицы, демографической яме и незначительным реформированием систем социально-экономического, культурно-просветительского, медико-оздоровительного, гражданского-правового обеспечения людей в социальных институтах и органах власти РФ.

При выявлении различного рода проблем обучающийся сталкивается с вариантами ее решения и, зачастую в ситуации выбора решения, единственно допустимым решением бывает позиция невмешательства, т.к. поиск и нахождение золотой середины («и волки сыты, и овцы целы») имеет место быть только при позиции невмешательства или ситуации апатии. Этим объясняется инертность подрастающего поколения, которая иногда выгодна власти в постановке и решении проблем студенческой и рабочей молодежи. Инертный человек не возглавляет шествий, демонстраций, стачек, революций. Старшее поколение отмечает, что вот они в молодые годы занимались и спортом, и искусством, и музыкой, и наукой, и различными другими видами деятельности. Они строили Магнитку, Кузнецкстрой, всю нашу страну в многообразии ее достижений. Современное поколение не может похвастать такого рода достижениями из-за низкого уровня чувства патриотизма, уровня жизни, тотального обмана, всеобщего безверия и безысходности. В таком контексте культура самостоятельной работы представляет собой ресурс поиска педагога и обучающегося приемлемых форм, методов, средств и технологий, факсилитизирующих получение общеучебных и предметных знаний, предопределяющих формирование потребности в продуктивном взаимодействии или в частном случае — продуктивном обучении.

Продуктивность как качество личности рассматривается рядом педагогов с позиции креативности, гуманизма, состоятельности, конкурентоспособности, устойчивости, мобильности и прочих ценностей современного педагогического поля, реализующего цели и задачи современного образования на микро-, мезо-, макро- и мегауровнях.

Если выделить общепринятые критерии сформированности культуры самостоятельной работы — личностный, социальный и профессиональный, то можно упустить тот факт, что в условиях учета особенностей нормального распределения всех качеств и характеристик у обучающегося, можно потерять саму личность, выступающую в полусубъектные отношения и преобразования на микро-, мезо-, макро- и мегауровнях. Примерами таких фактов является высокий уровень суицида и насилия в среде. Т.е. в неумолимой гонке за продуктами мы поте-

ряем все качества гуманно-личностной педагогики, а, не имея продуктов деятельности и общения в педагогической и прочей практиках, мы бросим наше общество на самоуничтожение. Данное явление носит характер неопределенностей выявления, постановки и решения проблем, дилемм и задач социально-педагогической реальности. Подобно соотношению неопределенностей Гейзенберга, мы по аналогии раскрываем возможности поля человека и его деятельности в среде. Данная модель исторически иллюстрирует ход событий педагогической практики в различных странах, смены ориентиров в содержании воспитания, обучения, образования.

С появлением новых средств и форм производства, в основном закупаемых из-за рубежа, наши граждане поставлены в условия вымирания как целостной многонациональной системы. Качество преобразований в стране напрямую связано с качеством образования. Чем выше уровень жизни, тем выше уровень образования и его качество. И наоборот. Что может изменить положение вещей? Достаточный уровень сформированности культуры самостоятельной работы, культуры социального взаимодействия и общей культуры как мерил таких феноменов, как гуманизм, гибкость, устойчивость, здоровьесбережение, гражданственность и патриотизм, креативность, профессионализм и пр.

В оценке сформированности культуры самостоятельной работы субъектов воспитательно-образовательной, культурно-исторической, антропологической или свободной образовательной среды (обучающихся, школьников, студентов, курсантов, слушателей и педагогов, мастеров, учителей) необходимо учитывать три фактора: 1) наследственность и врожденные качества личности с индивидуально-типологическими особенностями; 2) возможности и нормы социальной среды, предопределившие появление, становление, формирование и развитие личности; 3) роль и место педагогической практики педагогов и родителей в реализации условий формирования культуры самостоятельной работы обучающихся.

Первое направление мы сформируем в совокупности возможностей *личностного критерия сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося*. Здесь имеется в виду, что генетические особенности позволяют одному получать больших результатов на поле самообучения и самообразования, нежели другому из-за уровня здоровья, половой принадлежности, способностей, склонностей, предпочтений и пр.

Второе направление можно сформулировать в *социальном критерии исследования уровня сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося*. Здесь имеется в виду, что общество ставит цели и создает условия для реализации данных целей и зачастую совокупность достижений обучающегося зависит от общественных норм и укладов жизни. Так, в советской школе ориентиры были определены на среднего ученика, т.е. был учтен факт, что все процессы и

явления в педагогической и психологической практиках распределены нормально (В.И. Журавлев, М.А. Данилов и другие), т.е. справедлив закон нормального распределения или распределения Гаусса. Затем наша система образования как-то отошла от этого правила из-за низкого уровня математического знания, а в частности, математической статистики, и стала изобретать деформированное подобие инновационного решения своих несостоятельных средств и методов, дезадаптирующих подрастающее поколение в пространстве. Одним из таких средств является тестовая система контроля знаний, не способствующая планомерному переходу от репродуктивных методов и форм обучения к продуктивным. Это тормозит развитие и общества, и отношений, и качества жизнедеятельности, и сохранение ценностей и святынь культуры. Причем против нее выступают родители, педагоги, администрация школ, но только не те, кто могут изменить ход событий реформ в нашей системе образования.

Третьим направлением у нас будет *педагогический или профессионально-педагогический критерий исследования уровня сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося*. Здесь имеется в виду, что педагог или родитель поставлены в условия неустанного поиска создания и реализации условий формирования культуры самостоятельной работы обучающегося, т.к. именно в структуре ее феноменологических возможностей у обучающегося имеет место быть благодаря методу прививок и других методов развития творческих способностей личности своеобразный потенциал, фасилитирующий достижение вершин сотрудничества, сотворчества и саморазвития, социализации, самосовершенствования. В данном критерии будет учитываться тот факт, что педагогическая практика предопределяет получение более качественного результата формирования культуры самостоятельной работы обучающегося.

И практика моделирования портфолио обеспечивает своеобразное поле саморазвития, социализации и самореализации обучающегося в деятельности и общении на различных уровнях рассмотрения данного феномена или явления.

Всевозможные достижения у обучающегося могут представлять труд педагогической практики и системной мотивации достижений результатов в достаточно высоком уровне притязаний личности, включенной в неустанный процесс смены ролей, отношений, моделей социализации, саморазвития, самореализации, где роль среды и поля профессионалов и педагогов недооценить не возможно. Это положение вытекает из работ А.К. Марковой, В.Д. Менделевича, Д.И. Фельдштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Дружинина, И.А. Зимней, И.Ю. Кулагиной, Л.Ф. Фридмана, А.Я. Данилюка, А.В. Мудрика, А.А. Деркача, С.Л. Рубинштейна, Ю.В. Сенько и других.

В рамках данных критериев можно определить показатели сформированности культуры самостоятельной

работы обучающегося: репродуктивность (низкий уровень) и продуктивность (достаточный уровень) или же репродуктивность (объектный уровень сформированности культуры самостоятельной работы) и продуктивность (индивидуальный, субъектный и личностный уровни сформированности культуры самостоятельной работы).

Качественные преобразования модели социализации, саморазвития и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегасредах обеспечивают сохранение уровня здоровья,

создание условий для не только потребления материальных и моральных благ, но и для их производства, что немаловажно в современном социокультурном пространстве. Кроме того, взаимосвязь школьной и внешкольных практик обеспечивают более гибкое формирование моделей самореализации, саморазвития и социализации, в структуре которых хорошо прослеживается процесс формирования культуры самостоятельной работы обучающегося или школьника.

Литература:

1. Кошелев А.А. Культура самостоятельной работы обучающегося: монография / А.А. Кошелев, О.А. Козырева. — Новокузнецк: изд-во КузГПА, 2012. — 113 с. [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-675-3.

Конфликтная составляющая современных теорий воспитания

Михайлова Елена Александровна, соискатель
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

В настоящее время в России идет активное формирование образовательной парадигмы. Все больше школ выбирают ту или иную теорию воспитания в качестве основы своего развития. Педагоги и родители заинтересованы в получении не только высоких показателей в учебе, но и развитии учеников как полноценных личностей, способных к быстрой социализации, а значит и успешности во взрослой жизни. Во многом этому способствует умение ученика адаптироваться к непростым жизненным обстоятельствам и ситуациям. Одними из видов таких ситуаций являются конфликты.

В данной статье делается попытка проанализировать современные теории воспитания на наличие в них конфликтной составляющей, иначе говоря, как может повлиять выбор той или иной теории воспитания на формирование конфликтоустойчивости современного ученика, а значит и на способность его социализации в обществе.

На сегодняшний день можно выделить следующие современные теории воспитания:

- Гуманистическую (воспитание основывается, в первую очередь, на развитии творческих, интеллектуальных возможностей);
- Теорию духовного воспитания (воспитание духовных, нравственных качеств);
- Технократическую (воспитание на основе умения подчиняться, строго следовать правилам);
- Антропоцентрическую (воспитание естественных способностей ученика без подавления его воли);
- Государственно-политическую (воспитание подчинено государственным принципам, целям);

- Функционально-ролевую (воспитание основывается на доминировании общественных интересов над личными);

- Традиционную (воспитание на основе сложившихся традиций).

Для начала стоит вспомнить, что «конфликт есть качество взаимодействия между людьми (или элементами внутренней структуры личности), выражающееся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей» [1, с. 43]. Конфликт проходит в своем развитии несколько стадий: предконфликтная — конфликт зарождается, конфликтная — конфликт в развитии, постконфликтная — конфликт заканчивается.

Итак, рассмотрим теории воспитания на наличие конфликтной составляющей, разберем ее положительные и отрицательные воспитательные проявления.

Каждая из вышеупомянутых теорий имеет свои особенности, сильные и слабые стороны, развитие которых как в положительном, так и в отрицательном направлении во многом зависит от учителя. В рамках этих особенностей значимую роль играет конфликтная составляющая, от правильного выделения и регулирования которой зависит эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость и степень конфликтности ученика, успешность его будущей социализации. Каждый учитель, сделав свой выбор в пользу той или иной теории воспитания, должен ответственно проанализировать все возможные последствия с точки зрения наилучшего воспитания будущего поколения.

Литература:

1. Конфликтология / Под редакцией В.П. Ратникова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011.

1. Гуманистическая теория воспитания

*Положительные воспитательные проявления*Предконфликтная стадия.

На этой стадии конфликт можно предотвратить, так как в рамках гуманистической теории ученикам прививаются понятия, формирующие уважение к человеку, его достоинству, доброту, терпение, сотрудничество.

Успешное прохождение данной стадии воспитывает в учениках способность и умение распознавать конфликт на стадии зарождения и умело предотвращать его.

Конфликтная стадия

В случае возникновения конфликта, скорее всего, будет применяться стратегия «сотрудничество» или «компромисс», так как это позволяет сохранить отношения, построенные на взаимоуважении.

Данная стадия воспитывает в учениках уверенность в том, что даже возникшую конфликтную ситуацию можно успешно разрешить, сохранив чувство собственного достоинства как свое, так и оппонента.

Постконфликтная стадия.

Дает возможность проанализировать ситуацию, сделать выводы, на основе которых в дальнейшем можно избежать повторения конфликта и сохранить отношения между оппонентами уважительными и дружескими.

Данная стадия воспитывает уверенность в том, что грамотное поведение в конфликте, основанное на взаимоуважении, позволяет не только сохранить отношения, но и укрепить их.

*Отрицательные воспитательные проявления*Предконфликтная стадия.

Конфликт может зародиться на фоне проявления индивидуализма, эгоизма, так как гуманистическая теория провозглашает идею - "ученик - автор собственной жизни", главное – решение личных задач, самореализация, самоосуществление, следовательно, на данной стадии может сформироваться и укрепиться чувство самоуверенности, непоколебимости своей индивидуалистической позиции.

Конфликтная стадия

Возможно закрепление уверенности, что всего можно добиться, настаивая на своем и не учитывая интересы оппонента. В случае неудачи возможно формирование неуверенности в собственных силах, разочарование.

Постконфликтная стадия.

В случае получения отрицательных результатов конфликта для одного из участников, возможно развитие недружественного и неуважительного отношения к оппоненту.

2. Теория духовного воспитания

*Положительные воспитательные проявления*Предконфликтная стадия.

На этой стадии конфликт легко предотвратить, так как в рамках этой теории ученикам прививаются понятия, формирующие любовь к человеку, доброту, сотрудничество.

Успешное прохождение данной стадии воспитывает в учениках убеждение, что любой конфликт можно предотвратить на стадии зарождения, сохраняя уважение к оппоненту.

Конфликтная стадия.

В случае неизбежности возникновения конфликта, будет применяться стратегия «приспособление», «избегание» или «компромисс», так как это отвечает одной из основных идей теории духовного воспитания – не искать личной выгоды, а в первую очередь подумать о пользе для другого человека.

Прохождение данной стадии воспитывает в учениках терпимость к другим людям, терпение, сдержанность.

Постконфликтная стадия.

Позволяет проанализировать свое поведение в конфликте, которое было основано на умении учитывать интересы других, достойно выходить из конфликтных ситуаций.

Данная стадия воспитывает у учеников уверенность в необходимости мирного разрешения конфликтов, при сохранении уважения к ученикам, учителям, родителям.

*Отрицательные воспитательные проявления*Предконфликтная стадия.

Возможно проявление слабохарактерности, страха перед необходимостью отстаивать свои интересы, а значит, стремления уйти от конфликта. Может использоваться принцип - «лучше вообще не вступать в конфликт, чем отстаивать свои интересы».

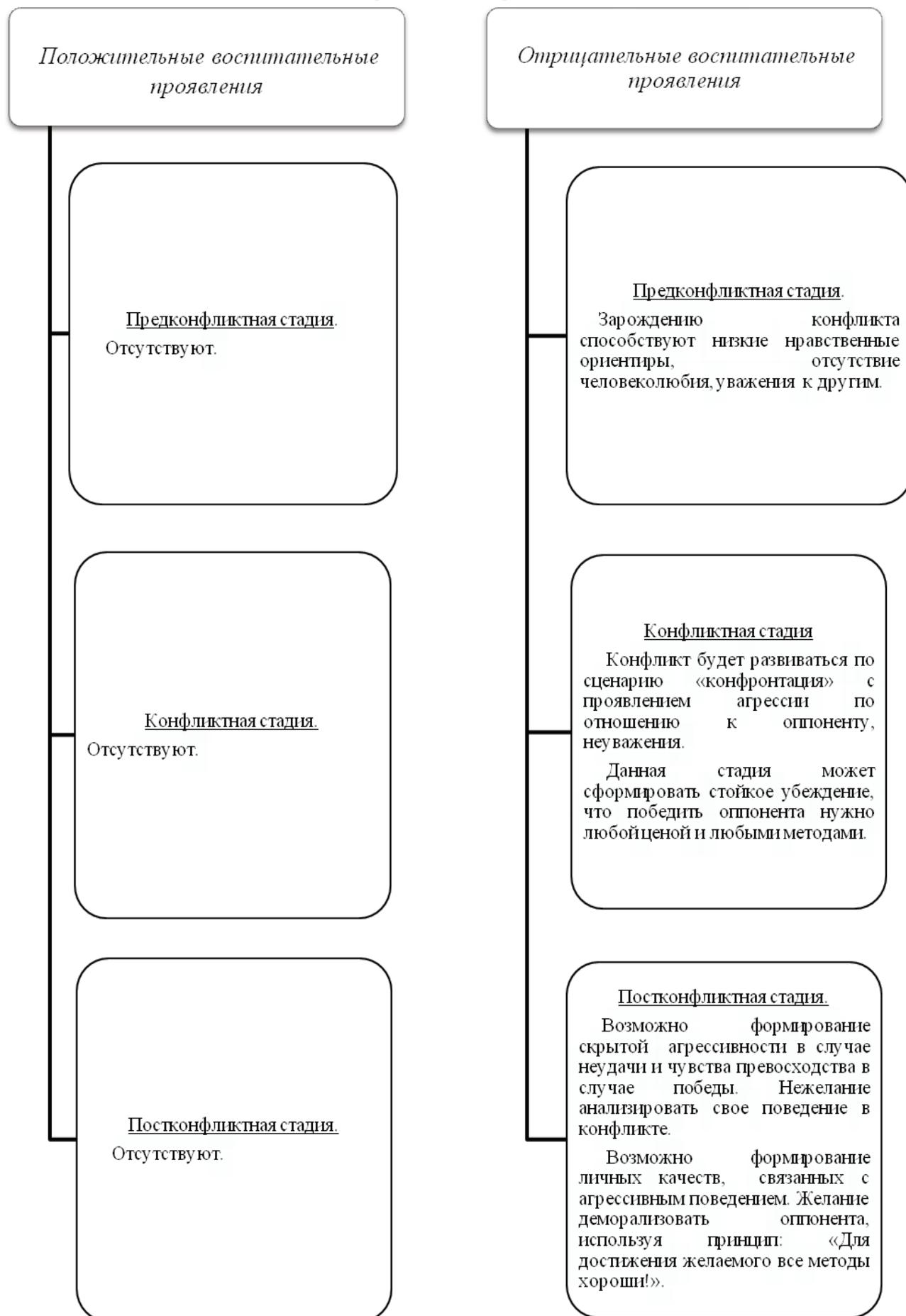
Конфликтная стадия

Ситуация может быть отдана под контроль оппоненту. Результат будет принят как свершившийся факт.

Постконфликтная стадия.

Возможно формирование скрытой неудовлетворенности, неуверенности в собственных силах, подавленности, ощущения невозможности переломить ситуацию.

3. Технократическая теория воспитания



4. Антропоцентрическая теория воспитания

*Положительные воспитательные проявления*Предконфликтная стадия.

На этой стадии конфликт можно предотвратить, так как в рамках данной теории ученикам прививаются высокие нравственные ориентиры.

Успешное прохождение данной стадии воспитывает в учениках способность и умение распознавать конфликт на стадии зарождения и умело предотвращать его.

Конфликтная стадия.

В случае возникновения конфликта, скорее всего, будет применяться стратегия «сотрудничество» или «компромисс», так как это позволяет сохранить отношения, построенные на взаимоуважении.

Применение ненасильственных методов воспитания помогает детям осознавать недопустимость насилия к другим людям. Данная стадия воспитывает в учениках уверенность в том, что конфликтную ситуацию можно успешно разрешить, сохранив чувство достоинства и у себя и у оппонента.

Постконфликтная стадия.

Воспитывается умение проанализировать свое поведение в конфликте, сделать выводы и применить результаты на практике, сохранить уважение и дружбу между оппонентами.

Данная стадия воспитывает у учеников уверенность в том, что грамотное прохождение конфликта, основанное на взаимоуважении, позволяет не только сохранить отношения, но и укрепить их.

*Отрицательные воспитательные проявления*Предконфликтная стадия.

Конфликт может зародиться на фоне ощущения собственной значимости, так как эта теория одной из своих целей ставит достижение успеха и признания со стороны значимых для него людей. Возможно появление конфликтных ситуаций на фоне борьбы за одобрение, внимание, поощрение и т.д.

Может сформироваться чувство обманутых ожиданий.

Конфликтная стадия

Может закрепиться уверенность, что конфликт, неудачи – вина третьих лиц. Возможно предъявление претензий, укоров, недовольств. Нежелание посмотреть на себя со стороны

Постконфликтная стадия.

Возможно формирование нежелания анализировать постконфликтную ситуацию, так как объективность оценки своего поведения в конфликте резко занижена. Может сформироваться пассивное отношение к разрешению непростых жизненных ситуаций, скрытая форма неудовлетворенности в случае отсутствия успешности.

5. Государственно-политическая теория воспитания

*Положительные воспитательные проявления*Предконфликтная стадия.

На этой стадии конфликт можно предотвратить, так как в рамках данной теории воспитание подчинено определенным государственным, политическим идеалам, целям и принципам. Часто реализуются программы патриотического воспитания, политики государства в области культуры.

Умение избегать конфликта путем подчинения личных интересов реализации целей, задач и планов государства.

Конфликтная стадия.

В случае возникновения конфликта может применяться стратегия «сотрудничество», которая позволяет сохранить отношения в эмоционально-контролируемом ключе во имя достижения государственно-политических интересов.

Данная теория воспитания накладывает определенные обязательства на воспитуемых. Это приучает к постоянному контролю над своими действиями, поведением.

Постконфликтная стадия.

Позволяет проанализировать свое поведение в конфликте, его соответствие общим интересам.

Может воспитываться уверенность в том, что грамотное поведение в конфликте, основанное на примате общих интересов, позволяет конструктивнее решать государственные задачи, защищать государственные интересы.

*Отрицательные воспитательные проявления*Предконфликтная стадия.

Конфликт может зародиться, так как данная теория одним из своих постулатов провозглашает полное подчинение государственно-политической системе. Возможно подавление воли, посягательство на личное достоинство человека.

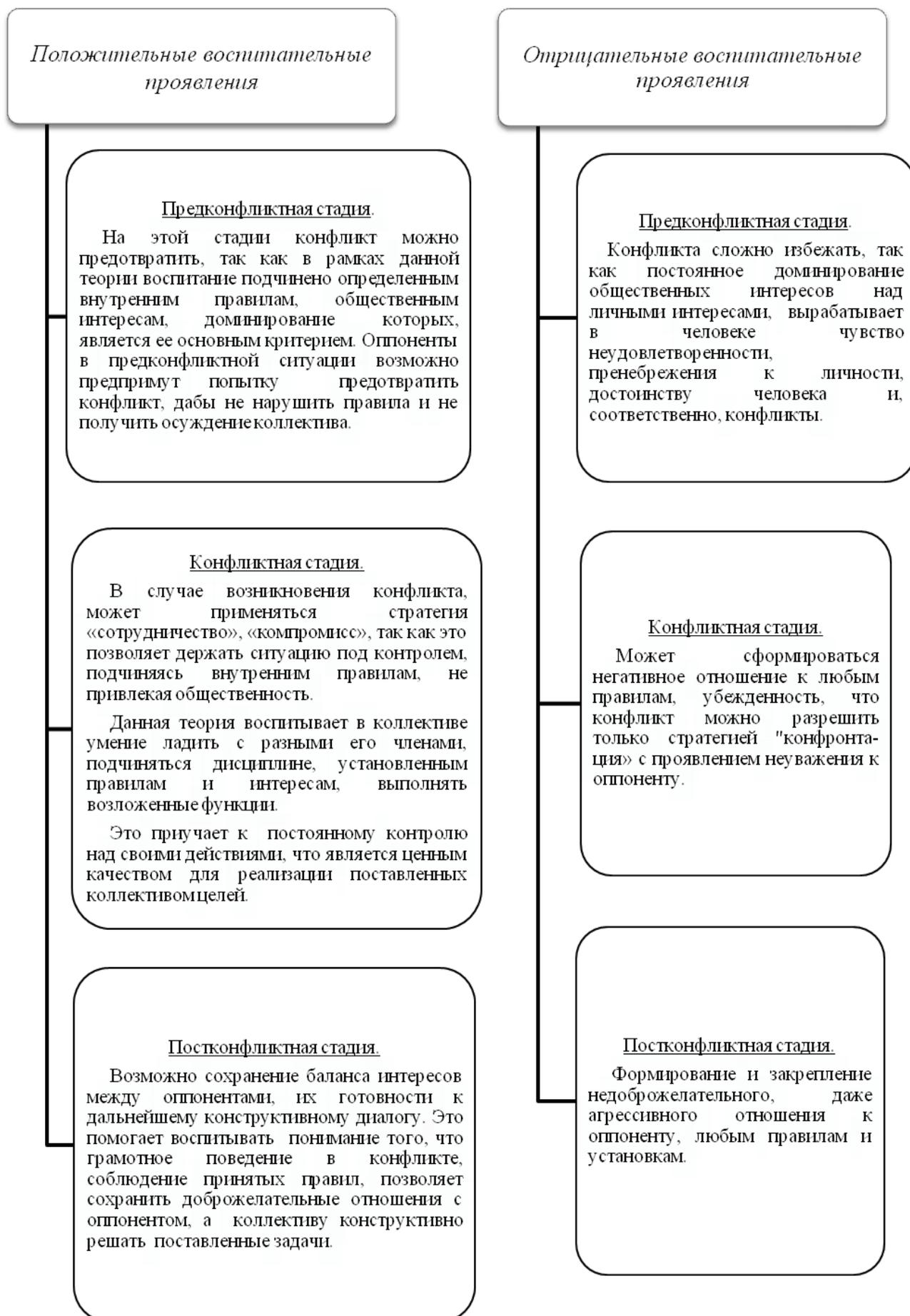
Конфликтная стадия.

На данной стадии может развиваться чувство безнаказанности и вседозволенности под прикрытием интересов государства. Также возможно формирование неуважения к личности, стремления агрессивного подавления чужой воли и иных взглядов.

Постконфликтная стадия.

Может сформироваться либо чувство неограниченной власти, вседозволенности, либо подавленности и полной подчиненности "утвержденной линии".

6. Функционально-ролевая теория воспитания



7. Традиционная теория воспитания

*Положительные воспитательные проявления*Предконфликтная стадия.

На этой стадии конфликт можно предотвратить благодаря традиционным сформированным нормативным образцам поведения, ведущим фактором которых выступает воспроизведение общепринятых норм поведения в социуме.

Формируется понимание, что конфликт лучше предотвратить, чем получить порицание социума.

Конфликтная стадия.

При разрешении конфликтной ситуации может быть выбрана тактика, основанная на уважении традиции и устоявшихся норм поведения.

Воспитывается уважительное отношение к оппоненту на основе общих традиций, устоев, правил, умение вести диалог.

Постконфликтная стадия.

На этой стадии воспитывается понимание, что конфликт разрешенный мирным путем позволяет сохранить дружественные отношения и укрепить их в целом.

*Отрицательные воспитательные проявления*Предконфликтная стадия.

Конфликт может зародиться на основе различий морально-нравственных принципов в разных сословных, семейных, национальных воспитательных традициях. В этом случае конфликта очень трудно избежать.

Может сформироваться чувство превосходства над иными национальными традициями, неуважение к ним.

Конфликтная стадия

Конфликт может протекать крайне сложно, поскольку каждый твердо отстаивает свои традиции. Возможно применение стратегии поведения, связанной с проявлением неуважения к оппоненту, даже агрессии.

Постконфликтная стадия.

Формирование и закрепление недоброжелательного отношения к оппоненту, уверенности в непогрешимости своих действий, присутствуют элементы агрессии.

Формирование познавательной компетентности у учащихся как процесс

Рослякова Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический университет

Процессуальные характеристики формирования познавательной компетентности у учащихся (содержание этапов, их согласование с основными свойствами собственно педагогической деятельности, обоснование очередности и последовательности действий, характеристика результата формирования) исследовались большинством ученых, занимающихся этой проблемой. Среди них: С.Г. Воровщик [2], М.Н. Комиссарова [3], С.И. Константинова [4], Т.В. Шамардина [7] и др. В данной статье мы хотим представить собственную точку зрения на формирование познавательной компетентности у учащихся как процесс.

В самом общем виде процессом называют ход развития какого-нибудь явления, последовательную смену состояний в развитии чего-либо [5, с. 507]. Процесс носит закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер. При этом исследователями отмечено, что педагогический процесс, наряду с указанными характеристиками, обладает еще свойством непрерывности, хотя его исследование всегда связано с искусственным прерыванием [8].

В результате анализа научной литературы [2; 6; 8 и др.] мы выделили ряд положений, позволяющих изучить и представить исследуемый педагогический процесс:

1) изучать педагогическое явление как процесс можно, если оно обладает процессуальными характеристиками;

2) исследовать развитие процесса (переход из одного состояния в другое) возможно, если установить так называемую единицу процесса, трансформация которой будет показывать, с одной стороны, наличие самих процессуальных изменений, а с другой, характеризовать их направление, природу и тенденции;

3) в качестве единицы педагогического процесса лучше выбирать постановку и решение оперативной педагогической задачи, под которой понимается «материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием с определенной целью педагогов и воспитанников» [6, с. 28]; именно изменения в постановке и решении оперативной педагогической задачи определяют стадию развития педагогического процесса;

4) представление педагогического процесса осуществляется, как правило, через демонстрацию его структуры. Структура включает серию поперечных сечений, которые являются в некотором смысле переломными моментами, этапами, последовательными состояниями. Каждый последующий этап характеризуется теми или иными изменениями по сравнению с ранее пройденными: у объекта могут появиться или исчезнуть существующие качества, произойти замена одних качеств другими. В то же

время для педагогического процесса, как отмечает Н.О. Яковлева, характерны устойчивость, сохранение сущности объекта, так как остаются неизменными его существенные стороны: закономерные связи, элементы структуры, особенности функционирования как целого и т.д. [8].

Согласно выделенным выше положениям обоснуем свой подход к представлению формирования познавательной компетентности как процесса. Мы считаем, что рассматривать исследуемое педагогическое явление обладает процессуальными характеристиками и его можно рассматривать в качестве процесса по трем причинам: во-первых, познавательная деятельность, в результате которой происходит формирование исследуемой компетентности, как и любой другой вид деятельности — это процесс, включающий последовательную смену этапов, направленный от цели к результату; во-вторых, познавательная компетентность имеет уровневую структуру, что предполагает движение с более низкого уровня на более высокий; и, в-третьих, формирование познавательной компетентности является неотъемлемой частью учебного процесса и процесса развития личности.

В качестве единицы процесса формирования познавательной компетентности считаем правильным выбрать педагогическую ситуацию, обусловленную целью и ограниченную промежуточным результатом, достижение которого предполагается на данном этапе. В соответствии со сказанным в процессе формирования познавательной компетентности мы выделили три этапа (погружающе-адаптационный, раскрывающе-ориентационный, закрепляюще-инициативный), последовательное прохождение которых позволит достигнуть генеральной цели — высокого уровня сформированности познавательной компетентности.

Отступим от общей логики построения статьи в соответствии со сформулированными положениями и остановимся на обосновании сущности процесса формирования познавательной компетентности и формулировке понятия данного процесса. Для этого сначала разберемся с содержанием понятий «формирование» и «познавательная компетентность». В Толковом словаре С.И. Ожегова понятие «формировать» трактуется как «придавать чему-нибудь определенную форму, законченность», а понятие «формироваться» обозначает «слагаться, приобретать законченность, зрелость» [5, с. 685]. Формирование в педагогике и психологии связано с приобретением личностью определенных качеств и свойств. Данное понятие тесно связано с понятием «развитие», представляющим в самом общем виде «закономерное изменение, переход от старого качественного состояния к новому...» [5]. Раз-

вите личности предполагает «изменение ее мировоззрения, самосознания, отношения к действительности, характера, способностей, психологических процессов, накопленного опыта» [6].

Поддерживая точку зрения А.С. Белкина [1], определяющего «формирование» как процесс развития личностных качеств, в нашем исследовании данные понятия мы рассматриваем как сопряженные: развитие как процесс перехода из одного качественного состояния в другое — процесс роста познавательной компетентности — приводит к ее формированию, т.е. формирование базируется на развитии. При этом различие этих процессов видим в целевом назначении: развитие имеет целью изменение уровня познавательной компетентности, а формирование нацелено на законченность процесса — достижение высокого уровня ее развития.

Проанализировав представленные в научных источниках [2; 3; 4; 7 и др.] определения понятия «познавательная компетентность» и отметив его содержательные и структурные характеристики, мы сформулировали авторское определение данного понятия. Под познавательной компетентностью мы понимаем интегративное образование личности, основанное на знаниях о способах познавательной деятельности и ценностном отношении к ней; выражающееся в стремлении, готовности и способности самостоятельно и эффективно, на основе познавательной активности и волевых усилий этот вид деятельности осуществлять.

Принимая во внимание то факт, что любой педагогический процесс — это процесс двуединый, результат которого зависит от деятельности двух субъектов — учителя и ученика, считаем, что раскрывать сущность процесса формирования познавательной компетентности необходимо с позиции каждого участника процесса.

Под формированием познавательной компетентности с точки зрения ученика мы понимаем *процесс позитивных изменений в качестве учебно-познавательной деятельности, обусловленный ростом ценностного отношения к ней, волевой регуляцией, знаний об ее эффективном осуществлении; основанный на инициативном приобретении умений, навыков и опыта познавательной деятельности; ориентированный на повышение самостоятельности и активности в ней.* Динамика этого процесса заключается в продвижении учащегося с низкого уровня познавательной компетентности к высокому.

С другой стороны — деятельность учителя, который создает условия для достижения учеником более высокого уровня сформированности познавательной компетентности. Для этого учитель использует необходимые инструменты не только для управления процессом (методы, средства, формы обучения и способы организации учения и познания), но и для выявления изменений в развитии исследуемого личностно-деятельностного образования (методы диагностики), т.е. педагогическое сопровождение процесса формирования познавательной компетентности.

С точки зрения деятельности учителя формирование познавательной компетентности представляет собой *процесс создания условий для достижения высокого уровня познавательной компетентности учащегося при помощи специально подобранных инструментов активизации и оптимизации познавательной деятельности, основанный на диагностике — инструменте отслеживания изменений в уровне сформированности познавательной компетентности и выявления их динамики.*

В то же время во всех исследованиях, посвященных проблеме формирования познавательной компетентности школьников [2; 3; 4; 7 и др.], отмечается зависимость решения проблемы от взаимодействия учителя и ученика. По мнению В.А. Сластенина, взаимодействие является сущностной характеристикой педагогического процесса, осуществляется участниками на содержательной основе с использованием разнообразных средств, построено на педагогическом воздействии и ответной реакции школьника [6]. В этой связи сущность процесса формирования познавательной компетентности мы видим во взаимодействии его участников, направленном на повышение уровня познавательной компетентности.

Возвращаясь к последнему выделенному нами в начале статьи положению, рассмотрим структуру процесса формирования познавательной компетентности. При характеристике каждого этапа мы учитывали следующее обстоятельство: указать на отличия данного этапа от предыдущего и последующего на поможет описание цели, содержания и результата деятельности учителя и учащихся.

Первый этап — погружающе-адаптационный. Целью данного этапа является вовлечение учеников в «мир учения и познания», стимулирование их познавательной активности, пробуждение сознательного отношения к учебно-познавательной деятельности.

Ученики знакомятся с основными умениями, необходимыми для успешного осуществления учебно-познавательной деятельности: учатся различным приемам работы с учебной информацией (запоминания, преобразования, воспроизведения, применения); приемам организации своей деятельности (определению учебной задачи, планированию, созданию благоприятных условий для деятельности), приемам рефлексии (составление рецензии на ответ товарища, отзыв о проведенной работе и др.). Организация учебного занятия (урока) ориентирована на ознакомление с рациональными способами деятельности. Со стороны учителя преобладает деятельность «научения» (не дать ученикам знания, а помочь, научить, как эти знания добывать).

В результате, к концу первого этапа у учащихся должна появиться познавательная мотивация и интерес к учению, они должны познакомиться с умениями учиться.

Второй этап — раскрывающе-ориентационный. Его цель — создать условия для закрепления и перевода в план инициативных действий приобретенных школьниками умений учиться; помочь школьникам освоить разно-

образные способы учебно-познавательной деятельности, узнать эффективные способы деятельности.

На программном материале продолжается работа по ознакомлению и научению умениям «научной организации труда» (И.П. Раченко). Деятельность учеников носит более самостоятельный характер, реализуется в практико-ориентированном обучении.

На данном этапе деятельность учителя приобретает все чаще организационно-стимулирующий характер, учитель предлагает задания на осознанный выбор способов деятельности, вовлекает учащихся в поисковую деятельность. Деятельность «научения» присутствует, но уступает место стимулированию и организации инициативной, самостоятельной деятельности учащихся.

Результатом данного этапа должны стать: реализуемые в заинтересованной учебно-познавательной деятельности ценности, мотивы, потребности; частично представлен опыт познавательной деятельности; более высокий, по сравнению с предыдущим этапом, уровень самостоятельности в выполнении реферативных, исследовательских работ, в проектной деятельности.

Третий этап — закрепляюще-инициативный. Главная цель — создать условия для проявления творческих способностей учащихся, умений находить выход из нестандартных учебных и познавательных ситуаций, которые позволят продолжать образование на протяжении всей жизни и активно функционировать в быстро меняющемся социуме.

Роль учителя уменьшается и уступает место самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Учитель инициирует использование школьниками умений работать с учебной информацией, рационально организовывать деятельность и адекватно ее оценивать в учебной и внеучебной деятельности. Управление деятельностью учащихся представляет дифференцированную помощь в зависимости от сформированных умений работать с

учебной информацией, организовывать и оценивать свою деятельность, осуществлять речевую коммуникацию, а деятельность учащихся становится самоуправляемой.

В результате на этом этапе умения учиться развиваются на фоне постоянной рефлексии, которая проявляется в многообразии и частоте рефлексивных действий: размышлении, уточнении, предположении, постановке себе вопросов, поиска причин, выдвижении гипотез о скрытых целях и мотивах поведения, прогнозе поведения и развития личности, анализе результатов воздействия. Закрепившиеся в учебной деятельности на уроке познавательные рациональные умения становятся основанием для появления познавательной потребности, выражающейся в самостоятельной познавательной деятельности.

В такой последовательности этапов отразились обозначенные нами ранее свойства процесса как целенаправленность, поступательность и управляемость. В то же время организованный процесс создает условия для подражательной, частично-инициативной и творческой деятельности, что говорит о движении учащегося с низкого уровня сформированности к высокому.

Процесс формирования познавательной компетентности предусматривает коррекцию, которая выполняет функцию обратной связи, так как на ее основе осуществляется анализ и устранение недостатков деятельности участников процесса. Организованная оперативная обратная связь позволяет гарантировать запланированный результат. Мы понимаем, что от своевременной «обратной связи», под которой подразумевается процесс получения учителем и учащимися информации о результатах своих действий, зависит эффективность процесса формирования познавательной компетентности.

В схематичном виде процесс формирования познавательной компетентности выглядит следующим образом (рис. 1):



Рис. 1. Этапы процесса формирования познавательной компетентности

Такое определение этапов, во-первых, соответствует логике педагогического процесса, во-вторых, отвечает представлению о процессе как о смене этапов, каждый из которых качественно отличается от других решаемыми задачами, содержанием и получаемым результатом; в-третьих, обеспечивает достижение адекватного результата, соответствующего поставленной цели.

Таким образом, представление формирования познавательной компетентности у учащихся в качестве процесса, позволило нам выделить его сущностные и структурные характеристики, а также сформулировать важные для исследования понятия, отражающие содержание этого процесса с позиции его участников — учителя и учащихся.

Литература:

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. — М.: Академия, 2000. — 192 с.
2. Воровщиков С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Воровщиков. — М., 2007. — 416 с.
3. Комиссарова М.Н. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Комиссарова. — Магнитогорск, 2006. — 209 с.
4. Константинова С.И. Формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся старшей профильной школы: автореф. дис. ...канд. пед. наук / С.И. Константинова. — СПб, 2006. — 22 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцова. — М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и Образование», 2010. — 736 с.
6. Сластенин В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина: в 2 ч. — М., 2003. — Ч. 1. — 288 с.
7. Шамардина Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности старшеклассника в образовательном процессе гимназии: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Шамардина. — Оренбург, 2003. — 256 с.
8. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография / Н.О. Яковлева. — М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. — 194 с.

Активные методы обучения на уроках иностранного языка

Сидорова Евгения Сергеевна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Классическая педагогика прошлого утверждала — «смертельный грех учителя — быть скучным». Когда ребенок занимается из-под палки, он доставляет учителю массу хлопот и огорчений, когда дети занимаются с охотой, то дело идет совсем по-другому.

Каждый учитель хочет, чтобы его ученики хорошо учились, с интересом и желанием занимались в школе. В этом заинтересованы и родители учащихся. Но подчас и учителям и родителям приходится с сожалением констатировать: «не хочет учиться», «мог бы прекрасно заниматься, а желания нет». В этих случаях встречаемся с тем, что у ученика не сформировались потребности в знаниях, нет интереса к учению.

В чем сущность потребности в знаниях? Как она возникает? Как она развивается? Какие методы обучения можно использовать для формирования у учащихся интереса к знаниям? Эти вопросы волнуют многих педагогов и родителей.

Под активизацией познавательной деятельности И.И. Подласый предлагает считать, целенаправленную деятельность учителя по повышению уровня (степени) учебной активности школьников, по стимулированию у них учебной активности [1, с.155].

Идеи активизации обучения высказывались учеными на протяжении всего становления и развития педагогики задолго до оформления ее в самостоятельную дисциплину. К родоначальникам идей активизации относят Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушин-

ского. Всю историю педагогики можно рассматривать как борьбу двух взглядов на позицию ученика. Приверженцы первой позиции настаивали на исходной пассивности ученика, рассматривая его как объект педагогического воздействия, а активность, по их мнению, должен был проявлять только преподаватель. Сторонники второй позиции считали ученика, равноправным участником процесса обучения, который работает под началом педагога, что становится наиболее актуально в настоящее время в период новых образовательных стандартов. Суть которых заключается в том, чтобы научить ученика учиться.

И.И. Подласый отмечает, что познавательная (учебная) активность ученика выражается в стремлении учиться, преодолевая трудности на пути приобретения знаний, в приложении максимума собственных волевых усилий и энергии в умственной работе [1, с.95]. Речь идет не только о внешней активности (поднятие руки, переписывании и т.д.), а главным образом о внутренней мыслительной активности учащихся, о творческом мышлении.

Психологи утверждают, что познавательная активность ученика — качество не врожденное и не постоянное, она динамически развивается, может прогрессировать и регрессировать. Поэтому у одного и того же ученика на различных уроках познавательная активность резко меняется, в зависимости от того какой учитель, чему и как учит, как он умеет активизировать класс.

Следовательно, активизация познавательной деятельности — это двусторонний процесс. Условия, активиру-

ющие процесс познания создает, прежде всего, учитель, а демонстрирует результаты этих условий — собственно познавательную активность — ученик.

Методы обучения — один из важнейших компонентов учебного процесса. Без методов невозможно достичь поставленной цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной деятельностью. Термин «активные методы обучения» появился в литературе в начале 60-х годов XX века. Эпитет «активные» используется с целью противопоставления активных методов обучения традиционным, реализующим точку зрения, где участники учебного процесса поляризованы в своих ролях учащегося и обучающего. Первые являются потребителями готового знания, накопленного и обобщенного в виде теорий, фактов, законов и закономерностей. Активность учащихся сводится к усвоению этих знаний и их последующей репродукции. Позиция школьников может быть оценена как пассивно-потребительская, поскольку знания усваиваются как бы про запас, их использование на практике отсрочено во времени, сам ученик не может выбирать, что, когда и в каком объеме он будет осваивать. Как показывает практика, в большинстве случаев передача готовых знаний оказывается мало эффективной.

Новые ФГОС пересматривают роли участвующих сторон в учебном процессе. В чем видится новая роль преподавателя? Прежде всего, в том, что он должен грамотно направлять деятельность учащихся. В чем изменяется роль ученика? Ученик становится активным участником учебного процесса. Появление и развитие активных методов обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только дать учащимся знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда.

Следовательно, активными методами обучения следует называть те методы, которые максимально повышают уровень познавательной активности учащихся, побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Различные авторы классифицируют активные методы обучения по разным основаниям: по количеству учащихся, по характеру учебно-познавательной деятельности и другие. Активные методы подразделяют на две большие группы: групповые и индивидуальные. Групповые методы применимы одновременно к некоторому числу учеников (группе), индивидуальные — к конкретному ученику. По характеру учебно-познавательной деятельности методы активного обучения А.М. Смолкин предлагает делить на имитационные и не имитационные. Имитационные методы, в свою очередь, подразделяют на игровые и неигровые. Имитационные игровые методы подразделяются на: деловые игры, дидактические или учебные игры, игровые ситуации. Имитационные не игровые: анализ конкретных ситуаций, действие по инструкции, решение задач и так далее. Не имитационные: дискуссии, активные проблемные лекции, решение проблемных ситуаций [3, с. 74].

Следует отметить, что большинство активных методов обучения могут использоваться как самостоятельное мероприятие, так и являться необходимым элементом других методов. Например, дискуссия — это и самостоятельный метод, и часть деловой игры, «круглого стола».

Принимая во внимание практическую цель обучения иностранному языку — учить его как средству общения, ведущим методическим принципам следует считать принцип коммуникативной направленности. Это означает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать учащихся в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию. Применение активных методов обучения обеспечивает переход от информационно-объяснительного к деятельностно-развивающему обучению, которое предусматривает замену монологических методов предъявления учебной информации диалоговыми формами общения педагогов с учениками и учащихся между собой. Это незамедлительно отражается на повышении качества знаний. На таких уроках иностранного языка учащимся не скучно, они не безразличны к учебе, на это нет времени — все занято делом.

Изучение иностранного языка включает в себя следующие цели:

- формирование определенных навыков;
- развитие определенных речевых умений;
- обучение умению общаться;
- развитие необходимых способностей и психических функций;
- запоминание речевого материала.

Выбирая методы обучения необходимо учитывать возрастные особенности учеников.

К активным методам обучения можно отнести использование игр и игровых ситуаций, введение проблемной ситуации в урок, метод проекта, использование ИКТ и другие.

Без игровых действий закрепление в памяти учащихся иностранной лексики происходит, на мой взгляд, менее эффективно и требует чрезмерного умственного напряжения. Игра, как средство, гарантирующее позитивное эмоциональное состояние, повышает трудоспособность и заинтересованность учеников, что отражается на качестве усвоения учебного материала.

В зависимости от целей урока Т.А. Самойлова предлагает использовать грамматические, лексические, фонетические, орфографические, творческие игры [2, с.55].

Грамматические игры — цель научить употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности, создать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца, развить творческую активность и самостоятельность учащихся.

Лексические игры преследуют цели — тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке, знакомство с сочетанием слов, активизировать речемыслительную деятельность, развивать речевую реакцию учащихся.

Фонетические игры они практикуют и развивают произносительные навыки.

Орфографические игры. Цель данных игр — упражнение в написании английских слов. Часть игр может быть рассчитана на тренировку памяти учащихся, часть — на некоторые закономерности в правописании английских слов.

Творческие игры цель — научить понимать смысл односложного высказывания, научить выделять главное в потоке информации, развивать слуховую память. Такие игры формируют у учащихся навыки говорения, аудирования.

При обучении письму и письменной речи можно использовать так называемое «креативное письмо». Под «креативным письмом» подразумеваются упражнения продуктивного характера самой различной степени сложности, разнообразные по форме и по содержанию, часто в игровой форме. Отличительные черты этих упражнений состоят в том, что они выполняются непременно в письменной форме, по содержанию носят речевой творческий или полутворческий характер, интересны и увлекательны для обучающихся. Обыгрываются стихи известных поэтов, используются монограммы, коллективно пишутся веселые истории, пишутся письма в адрес вымышленных персонажей. Интерес вызывают и такие задания:

- восстановите начало и конец истории;
- восстановите диалог по отдельным «направляющим» репликам;
- измените вид текста (сообщение на разговор, диалог на описание);
- ответьте на письмо письмом, телефонным разговором и другие.

Введение проблемной ситуации побуждает учащихся искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация есть закономерность продуктивной деятельности.

Учитывая большую и серьезную заинтересованность учащихся информационными технологиями необходимо использовать эту возможность в качестве инструмента развития мотивации на уроках английского языка. Компьютерные технологии прекрасно вплетаются в различные темы урока.

Активные методы обучения дают возможность не только повышать интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний. В процессе проведения таких уроков складываются благоприятные условия для разностороннего развития личности.

Литература:

1. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. Для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. /И.П. Подласый. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. — 527 с.
2. Самойлова Т.А. Игры на уроках английского языка: Метод. пособие /Т.А. Самойлова. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2005. — 92 с.
3. Смолкин А.М. Формирование мотивации учения: КН. Для учителя /А.М. Смолкин. — М.: Просвещение, 1990. — 242 с.

Сущность понятия «самостоятельная деятельность учащихся» при обучении школьников

Смирнова Юлия Александровна, аспирант

Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Профессиональная деятельность современного учителя должна быть нацелена на организацию учебно-воспитательного процесса, когда учащиеся активно вовлекаются в работу по самостоятельному добыванию знаний.

Самостоятельная деятельность непосредственно затрагивает личность учащегося, создавая возможности для ее развития, т.е. возможности для возникновения новообразований в личности, новых психических качеств или их новых уровней, для формирования способностей, интересов, потребностей, воли, эмоций. Важным моментом является то, что эти новообразования относятся к качественным изменениям личности как целостной системы,

затрагивая не только изменения отдельных компонентов, но и системы их взаимосвязей. Это и определяет значение самостоятельной деятельности как существенного компонента в системе процесса обучения.

В литературных источниках значительное внимание уделяется категории «деятельность». Как философская категория «деятельность» отражает специфическую человеческую форму отношения к окружающему миру, содержание которого, составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей [10]. С точки зрения философии также подчеркивается, что понятие «деятельности» уже само по себе включает цель, средства, результат и сам процесс.

Под деятельностью в философии понимается внешняя и внутренняя активность человека, регулируемая осознанием цели. Деятельность включает в себя: цель, результат, средства и сам процесс [1].

Детально категория «деятельность» изучена в психологии А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, К.К. Платоновым и др.

Деятельность как субстанция сама по себе захватывает индивида и тем самым воспроизводится [8], т.е. ученик включается в процесс деятельности.

Известный психолог А.Н. Леонтьев в структуре деятельности вычленяет такие составляющие, как собственно деятельность (простая деятельность), действие и операцию. Под простой деятельностью понимается «...такая деятельность, которая не распадается на действия». При этом мотив, предмет и цель простой деятельности всегда совпадают. Мотивом являются потребности личности, которые побуждают к деятельности. «Деятельности без мотива не бывает» [4]. Действие отличается от деятельности тем, что цель или ожидаемый результат не совпадает с мотивом. Особенностью действия является то, что оно может «переходить из одной деятельности в другую», являясь при этом относительно самостоятельным.

Следующей структурной единицей деятельности является операция. Операции — это процессы, цели которых находятся не в них самих, а в том действии, элементом которого они являются, т.е. действие слагается из операций, а деятельность из действий. Если четко понимать взаимосвязь структурных элементов деятельности, то учебный процесс идет от управления учителем операциями к управлению действиями, а затем к управлению деятельностью учащихся.

Одной из центральных идей работы С.Л. Рубинштейна является деятельностная концепция психики, состоящая в том, что «отражение реального бытия опосредовано конкретной деятельностью человека» [7]. Автор развивает значение деятельности с тех позиций, что в ней и через нее человек реализует свои цели, замыслы и идеи в преобразуемой им действительности, т.е. психика и деятельность едины и что психика формируется только в деятельности «проявляясь в деятельности, сознание в деятельности и формируется» [7].

Таким образом, в психологической теории субъект осуществляет деятельность. Образование, с этой точки зрения, — система сменяющих друг друга деятельностей, а сама деятельность — мотивированный процесс использования учеником тех или иных средств для достижения собственной или внешне заданной цели [8].

Теория формирования и организации самостоятельной учебной деятельности разработана в исследованиях педагогов: А.П. Беляевой, В.В. Давыдова, П.И. Пидкасистого, Г.И. Щукиной и др.

В исследованиях П.И. Пидкасистого [5] эффективность урока ставится, прежде всего, в зависимость от активизации самостоятельной деятельности учащихся, от правильной взаимосвязи деятельности учащихся на уроке. В

своих экспериментальных исследованиях он исходит из того положения, что ученики за время обучения в школе должны не только усвоить определенную сумму научных знаний, но и научиться самостоятельно их приобретать. Данные две стороны процесса обучения органически взаимосвязаны. Познавательная самостоятельность формируется при глубоко и осмысленном усвоении школьниками основ наук, овладении навыками работы с книгой, работы в лаборатории, а также путем применения полученных знаний на практике. Среди средств развития самостоятельности учащихся большое значение придается и таким, которые непосредственно связаны с формами и методами обучения. А также выяснением их сравнительной эффективности: сочетание изложения знаний учителем и самостоятельной работы учащихся; сравнительная эффективность и пути сочетания воспроизводящих и творческих, самостоятельных работ, фронтальных и индивидуальных видов занятий учащихся на уроке, индивидуальных творческих работ.

По мнению Г.И. Щукиной, деятельность характеризуется в следующих аспектах: деятельность осуществляется в коллективе, деятельность развивается от репродуктивной к творческой, тем самым, изменяя позицию ученика в ней от объекта к субъекту. Самостоятельная учебная деятельность наиболее полно характеризует процесс обучения, являясь специальной, необходимой обществу деятельностью [9].

Анализ работ этих ученых показал, что в педагогической науке самостоятельная учебная деятельность трактуется как целенаправленная деятельность, ориентированная на усвоение знаний и умений. Особый интерес при этом вызывает реализация самостоятельной учебной деятельности учащихся в процессе обучения.

П.И. Пидкасистый считает, что основные структурные компоненты (цель, мотив, содержание, предметные действия и результат) в самостоятельной деятельности выражены специфично; они приобретают глубоко личностный смысл, становятся актуальными и значимыми для ученика. Характерным является, прежде всего, активное отношение ученика к цели предстоящей работы, которая выполняется самостоятельно. В одних случаях цель глубоко осознается и «присваивается» учеником, что является абсолютно необходимым, так как в ней проектируются ожидаемые результаты, в других — ученик приобщается к целеобразованию (на основе анализа ситуации), в третьих — он сам ставит цель и в соответствии с ней реализует свою деятельность. Трансформация цели в мотив деятельности вызывает те внутренние побуждения, которые характеризуют деятельность учащихся при выполнении задания. Ярко выраженный мотив деятельности мобилизует познавательные возможности ученика, его волю, эмоциональную сферу [5]. Наиболее характерными и специфичными для самостоятельной деятельности, являются мотивы самоконтроля и самостоятельности, которые проявляются, прежде всего, в желании ученика выполнить задание без посторонней помощи, удовлетворить свои познавательные потребности, утвердить свою индивидуальность.

Важнейшим компонентом самостоятельной познавательной деятельности учащихся, составляющим основу ее структуры, являются самостоятельные предметные действия, которые ученик выполняет без помощи учителя. Он сам выбирает адекватные с его точки зрения способы выполнения этих действий, совершает множество операций, контролирует их в соответствии с поставленной целью. Эти действия разнообразны по своему содержанию и направленности и осуществляются на основе разных средств обучения, чем и обеспечивается их разнообразие и предметность.

Образовательная, развивающая и воспитательная ценность самостоятельной деятельности в том и состоит, что она требует при решении каждой задачи комплекса умственных, практических и организационных действий.

В самостоятельной деятельности более чем в других видах познавательной деятельности выражены процессы саморегуляции, одним из характерных проявлений которых является самоконтроль. Каким бы активным ни было руководство педагога, правильные результаты работы не могут быть достигнуты, если ученик сам не контролирует свои действия.

Как отмечает П.И. Пидкасистый, самостоятельная деятельность всегда завершается каким-либо результатом. Это выполненные упражнения, решенные задачи, написанные сочинения, заполненные таблицы, построенные графики, подготовленные ответы на вопросы, пережитые чувства. И поскольку к этим результатам ученик приходит самостоятельно, ценность и значимость их осознается острее по сравнению с теми, которые добываются в совместной работе [5].

Педагоги Н.М. Розенберг, Э.Н. Дутко, И.М. Носаченко к основным признакам самостоятельной деятельности учащихся относят следующие:

а) нацеленность на самостоятельное усвоение знаний, методов решения учебных и практических заданий, включая планирование деятельности, нахождение путей для достижения цели, умение осуществлять самоконтроль и корректировать работу на основе ее результатов;

б) управление со стороны педагога;

в) возможность организации и проведения индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы [6].

Педагог и психолог Л.В. Жарова [3] выделяют три уровня самостоятельной деятельности: копирующий, воспроизводящий и творческий, в зависимости от того как ученик умеет пользоваться полученными знаниями.

Раскроем кратко содержание каждого уровня.

Литература:

1. Большой философский словарь. С. 381.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурье, Б.М. Теплова. — М.: изд-во АПН РСФСР, 1960. — 500 с.
3. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 205 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. — 2-е изд., стер. — М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2005—352 с.

Низкий уровень. Ученик может выполнять действия по готовому образцу (копирование). По мнению Л.С. Выготского, подражание является свойством развивающейся личности, с другой стороны — способом познания действительности. Л.С. Выготский писал, чтобы подражать, ребенок должен иметь возможность перехода от того, что он умеет к тому, чего не умеет [2].

Средний уровень (активно — поисковый) характеризуется свободой применения знаний в стандартной ситуации. Цель работы, учебную задачу выдвигает учитель, но планировать ее решение ученик может уже сам. Выполняя упражнения, примеры, излагая текст, ученик подвергает материал частичной реконструкции, суть вопроса умеет раскрыть своими словами, не копируя учебник или рассказ учителя.

Высокий уровень (интенсивно — творческий). Ученик успешно применяет знания в новой, нестандартной ситуации, т.е. наблюдается явление переноса.

Стратегия обучения, ориентированная на развитие личности, побуждает вести в классе дифференциацию учащихся по уровням самостоятельности и целенаправленно развивать эти уровни.

Каждый из этих уровней объективно существует. Программа — максимум для любого творчески работающего учителя — довести как можно больше детей до высшего уровня самостоятельности.

Входя в систему процесса обучения, самостоятельная деятельность косвенно влияет на процесс самообразования, определяя его качество, посредством стимулирования развития таких свойств личности как самоанализ, саморегуляция, инициативность, творческие способности, а также формируя общие приемы и способы осуществления самостоятельной познавательной деятельности, ее методологию, без которых самообразование является неэффективным и носит бессистемный характер.

Кроме того, в процессе реализации взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, возможность для которой предоставляется в ходе самостоятельной учебной деятельности учащегося, развивается и формируется восприятие учеником себя как субъекта, а не объекта образовательного процесса, что качественно влияет не только на процесс самообразования, но и во многом определяет процесс воспитания, проходящий вне школы.

Влияние самостоятельной деятельности на развитие и становление личности ученика является общепризнанным фактом в современной педагогической науке.

5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М., 1980. — 240 с.
6. Розенберг Н.М., Дутко Э.Н., Носаченко И.М. Самостоятельная работа учащихся с учебными текстами. — Киев: Вища шк., 1986. — 159 с.
7. Слостенин В.А. Психология и педагогика / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. — 5-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2007—480 с.
8. Хуторской А.В. Деятельность как содержание образования // Народное образование 2003 — №8 с. 107—115.
9. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.
10. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности — М.: Наука, 1978. — 392 с.

Ролевая игра как метод мотивации изучения немецкого языка в средней школе

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Ленинградский социально-педагогический колледж (Краснодарский край)

Масько Надежда Николаевна, студент
Армавирская государственная педагогическая академия

На сегодняшний день в большинстве российских школ значительно сокращается количество учащихся, желающих изучать немецкий язык. Данная тенденция связана, прежде всего, с усилением позиций английского языка, который занимает лидирующее место в мире. Этому вопросу было посвящено выступление Е.В. Минахина на международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы изучения и преподавания немецкого языка в России» (Москва, 2010) где автор отметил бесспорные приоритеты английского языка в современном языковом [5, с. 121]. Это обусловлено, прежде всего, по словам того же автора, социальным заказом общества и требованиями, предъявляемыми к образованной, всесторонне развитой личности.

Однако было бы ошибочным считать, что в нашей стране отсутствует социальный заказ на специалистов, владеющих немецким языком. В этой связи, вслед за М.Ф. Малининой, отметим, что управлять динамикой престижности или непрестижности иностранного языка достаточно сложно, но можно несколько «редуцировать» процесс наступления английского языка на образовательные программы через популяризацию других языков, такого как немецкий [4, www].

Возникает вопрос: как вызвать интерес у учащихся к немецкому языку, какие практические методы можно и нужно применять в работе, чтобы сформировать стойкую положительную мотивацию в отношении немецкого языка, чтобы добиться наиболее оптимального усвоения его базового уровня, особенно на средней ступени обучения иностранному языку. Ведь именно на средний этап обучения иностранному языку приходится снижение интереса и основной причиной угасания мотивации является сам процесс овладения иностранным языком, который предполагает постепенное, но не мгновенное, накопление «строительного материала» [2]. В результате этого довольно длительного процесса наступает фаза угасания интереса и, как следствие, уменьшение мотивации, «по-

теря встречной активности, ослабление воли, направленной на овладение иностранным языком, и снижение в целом успеваемости» [7, с. 5].

Именно в этой ситуации, чтобы не допустить остановки основного «запускового механизма» (И.А. Зимняя) все начинает зависеть от умелой работы учителя иностранного языка, со стороны которого должны быть созданы такие предпосылки, сформированы такие основания, на базе которых у учащихся возникнет личная заинтересованность в изучении немецкого языка. Другими словами, учитель может лишь опосредованно повлиять на мотивацию учащихся к изучению немецкого языка, являющую собой, по Г.В. Роговой, «сторону субъективного мира ученика, которая определяется его собственными побуждениями и потребностями» [7, с. 6]. В свете сказанного добавим, что учитель должен постараться перевоплотиться в ученика, встать на его место. Но подобное перевоплощение возможно лишь в случае хорошего знания своих учеников, их интересов и индивидуальных особенностей. Учитель, как отмечает Г.В. Рогова, должен также представлять себе весь арсенал мотивационных средств, все типы и подтипы мотивации и их резервы [7, с. 6].

Современной методике обучения иностранным языкам известно большое количество разнообразных методов и приемов мотивации учащихся. В связи с этим немаловажным оказывается вопрос эффективности тех конкретных методов и приемов мотивации, которые предлагает современная методика. Выбор методики или методов мотивации изучения немецкого языка зависит, как считают исследователи, от нескольких факторов: во-первых, от подхода, в рамках которого осуществляется процесс обучения немецкому языку; во-вторых, от структурного и содержательного плана работы; в-третьих, от языкового материала, который используется в процессе обучения немецкому языку.

В своем исследовании мы проанализировали наиболее часто используемые методы мотивации изучения немец-

кого языка в средней школе. Так, Н.А. Прелатова в работе с учащимися использует учебно-речевые игры, которые, по словам автора, имеют определенную методическую цель, повышают и поддерживают интерес к общению [6, www]. Д.В. Фоминых применяет различные методы и приёмы, в число которых входят различные виды сказок, нестандартные формы проведения уроков, еженедельные олимпиады по языку, необычные формы предъявления изучаемого материала, внеурочная работа по предмету, что способствует развитию познавательных мотивов учащихся при изучении иностранного языка. Е.Р. Антоненко основным методом мотивации изучения иностранного языка считает использование на уроке компьютера, что создает такие условия, при которых «учащиеся выходят навстречу знаниям, ибо получаемое в готовом виде часто скользит мимо их сознания и не оседает в памяти [1, www].

В рамках нашего научного исследования остановимся на ролевой игре как методе мотивации изучения иностранного (в нашем случае немецкого) языка. Ведь, как отмечает Н.И. Гез, «ситуация ролевого общения является стимулом к развитию спонтанной деятельности, если она является связанной с решением определенных проблем и коммуникативных задач» [3, с. 57]. Ролевая игра есть «форма организации коллективной учебной деятельности на уроке иностранного языка, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [9, с. 21]. Кроме того, использование ролевых игр в обучении немецкому языку позволяет тщательно изучить ситуацию, проанализировать, оценить ее сквозь призму собственного опыта и знаний. Отметим также, что ролевая игра — работа в сотрудничестве, совместная деятельность, позволяющая более глубоко изучить и понять проблему, положительно повлиять на межличностные отношения учащихся внутри группы, повысить коммуникативные способности учащихся и их самооценку. В этой связи процитируем слова И. Швердтфегера: «Das Rollenspiel gewinnt eine größere Möglichkeit, den Lernenden das Maß der persön-

lichen Betroffenheit beim Gebrauch der Zielsprache zu verdeutlichen... Es wird der sprachlichen Kreativität ein Raum geschaffen» — Ролевая игра дает огромную возможность продемонстрировать учащимся величину собственного смущения в процессе использования иностранного языка... Это способствует созданию определенной атмосферы для языкового творчества (перевод автора).

В свете сказанного отметим, что ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном плане. Она способствует расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволяют учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах работы над темой. В задачи педагога входит подготовить учащихся к полноценной взрослой жизни, к полноценному общению с людьми в любых сферах деятельности и в любых ситуациях. С этой точки зрения в процессе применения ролевой игры как метода изучения немецкого языка мы, вслед за Г.Е. Филатовой [8, с. 43], руководствуемся рядом основных правил:

- о предстоящей игре учащиеся должны узнать на первом уроке по теме;
- на первом же уроке начинается подготовка к игре: намечается сюжет, распределяются роли, обсуждается реквизит;
- сама игра проводится на последнем уроке и является обобщающим, завершающим этапом работы над темой;
- все остальные уроки по теме служат ступенями языковой и неязыковой подготовки к игре.

В соответствии с выше сказанным отметим, что применение на уроках ролевых игр даст учителю мгновенную обратную связь с учениками, повысит эффективность всего учебного процесса, поможет сохранить интерес учащихся и изучению немецкого языка на всех этапах обучения и на среднем этапе в частности.

Литература:

1. Антоненко Е.Р. Компьютер как средство мотивации и индивидуализации обучения. — <http://sksvu.ucoz.ru/publ/1-1-0-4>.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
3. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др. — М.: Высш. школа, 1982. — 373 с.
4. Малинина М.Ф. Формирование мотивации изучения немецкого языка в общеобразовательной школе — http://shkola-n38.narod.ru/doc/german_why_not.doc
5. Минахин Е.В. Особенности мотивации учащихся общеобразовательных учреждений и их родителей к выбору немецкого языка в качестве основного в условиях модернизации образования РФ // Актуальные вопросы изучения и преподавания немецкого языка: Язык как основа сохранения и развития идентичности российских немцев: Материалы международной научно-практической языковой конференции. — Москва, 28 октября — 01 ноября 2009 г. — М.: «МСНК», 2010. — 140 с.
6. Прелатова Н.А. Мотивация в изучении иностранного языка — <http://www.prityki.net/?s=>
7. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.

8. Филатова Г.Е. И еще несколько слов о ролевой игре // КЛАСС! — Ростов-на Дону, 1996. — № 1–2. — С. 41–43.
9. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) под редакцией Азимова Э.Г., Щукина А.Н. — СПб: Златоуст, 1999.

К вопросу использования учебной деятельности как фактора формирования интереса к чтению младших школьников

Чикишева Ольга Викторовна, аспирант

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко

Современная школа переживает новый этап своего развития. В настоящее время в России на смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели образования проходит личностно-ориентированная модель: подход к учащимся как полноправным партнерам в условиях сотрудничества [8, с. 176].

Результативность модернизации общего и начального образования зависит от изменений, происходящих в содержании современного образования за последнее десятилетие — перенос акцента с передачи предметных знаний, умений и навыков на поддержку формирования общеучебных умений, на развитие самостоятельности учебных действий, на преодоление учащимся трудностей, возникающих в ходе учебной деятельности. Эти изменения должны быть направлены на искоренение взгляда на ребенка как на объект педагогического воздействия, неспособного и неготового к «самовращиванию» и требующего целенаправленной работы со стороны педагога по формированию качеств, значимых с социальной точки зрения, без учета индивидуальных характеристик [3, с. 313]. В этой связи забота о сохранении уникальности, своеобразия каждой личности, сотрудничество педагогов с ребенком по развитию у него средств познания и развития своих сущностных сил, должны стать основой обновления содержания общего и начального образования. Для этого необходимо создание условий для построения каждым учащимся индивидуальной образовательной и как следствие — жизненной траектории, на основе которой формируется генеральная способность к самоопределению по отношению к культуре, обществу, миру, другим людям, самому себе. В образовательном пространстве должны создаваться условия для выращивания уникальности и неповторимости каждой личности, ее личной ответственности за свою судьбу, признания ею уникальности и неповторимости других людей.

Такой подход максимально актуализирует проблему качественного изменения на первичной ступени образования — в начальных классах: от того, как в этот период будет оказана помощь младшему школьнику в заложении основ личности, выстраивании системы нравственных ценностей, развитии основ учебной деятельности, интеллектуального развития — будет зависеть успешность личностного роста и выбор жизненного пути ребенком.

Сегодня перед учителями стоит задача перестроить учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы общество получало высококультурных, нравственных и социально активных граждан, для которых умение и стремление учиться должны стать устойчивыми качествами личности. Эта задача не может быть решена без серьезной работы с книгой. Почему сегодня надо уделять внимание проблеме чтения?

В век кино и телевидения происходит подмена общения с книгой просмотром видеофильмов и компьютерной продукции. Особое внимание решению данной проблемы должно быть уделено в начальной школе, т.к. она является основой развития устойчивого интереса к литературе. В приобщении ребенка к печатному слову много зависит от взрослого, в том числе от педагога. Помощь учителя в развитии у школьника желания, умения и устойчивой привычки читать книги чрезвычайно важно для его будущей жизни, способствует его социализации, развивает эрудицию и общую культуру. При этом, книга становится тем реальным инструментом, который помогает учащимся задуматься о себе, осознать свои сильные и слабые стороны, свои запросы, потребности, стремления [4, с. 124].

Требования, предъявляемые к ребёнку на начальном этапе литературного образования, в основном направлены на знания, умения и навыки ребёнка, а не на его индивидуальное развитие. В младшем школьном возрасте идёт чрезвычайно быстрое развитие эмоциональной сферы, так называемого чувственного интеллекта. Обращая большое внимание на эту особенность младшего школьного возраста, учитель может добиться высокой эффективности в своей работе по формированию интереса к чтению. На базе положительных эмоциональных переживаний появляются и закрепляются потребности и интересы человека. Именно в младшем школьном возрасте происходит накопление чувств и переживаний. Поэтому младшие школьники ищут в чтении:

— занимательности, сильных эмоциональных переживаний. Их воображение захватывают остросюжетные произведения, героические подвиги кажутся нормой жизни, а любимые герои — это, прежде всего, герои действия;

— для детей младшего школьного возраста нужны произведения, которые учат их удивляться. Способность уди-

виться событию, явлению, человеку для ребёнка очень необходима: из удивления рождается интерес к жизни, жажда познания, умение видеть прекрасное и дорожить им;

— игнорируя литературные пристрастия учащихся младшего школьного возраста, можно на долгие годы «погубить» у них всякий интерес не только к литературе как к учебному предмету, но и к чтению вообще [1, с. 216].

Но, несмотря на существующую в методике теоретическую базу, вопрос об интересе к чтению детей в практике обучения остается открытым. Дети по-прежнему не овладевают в первом классе основами типа правильной читательской деятельности, что значительно снижает и уровень их литературного развития. В связи с этим интерес к чтению у школьников вместо того, чтобы развиваться, уже в первом классе начинает угасать, а к четвертому классу почти полностью пропадает.

Одна из крайне важных сторон проблемы — это проблема обучения чтению на протяжении всего периода обучения в школе. Компонент, который должен лежать в ее основе в качестве ее фундамента: это умение работать с различными видами текстов на разных носителях информации.

Чтение — это важнейшее условие формирования мыслительных способностей. В.А. Сухомлинский, когда исследовал причины умственной отсталости школьников, правильно подметил: «Если в начальной школе дети мало читали, мало мыслили, у них складывалась структура малодейственного мозга» [7, с. 265].

Чтение — одно из важнейших средств формирования личности. С одной стороны, чтение является предметом обучения, а с другой, средством обучения. Из книг, в том числе и учебных по различным предметам, ребенок получает разнообразные знания. Чтение литературных произведений всегда выполняющих познавательную, эстетическую и воспитательную функции формирует эмоциональную сферу, нравственно эстетические идеалы, взгляды, отношения ребенка. От того, читают ли дети, что и как читают, зависит их сегодняшний успех и завтрашняя судьба, а в совокупности, судьба России, ее будущее. Детское чтение называют интеллектуальным ресурсом страны, главным резервом развития человеческого потенциала нации. Мировой опыт подсказывает: надо как можно раньше приобщать ребенка к книге и чтению — кладезю знаний, идей, мудрости и опыта. Начальная школа первая начинает реализовать общую основную цель обучения — формирование личности учащегося [6, с. 25,28].

Именно поэтому ФГОС нового поколения выделил новые, отличные от предыдущего стандарта, цели изучения литературного чтения:

— Владение навыком осознанного, правильного, беглого и выразительного чтения как базовым в системе образования младших школьников;

— Формирование читательского кругозора и приобретение опыта самостоятельной читательской деятельности;

— Совершенствование всех видов читательской деятельности; умение работать с различными видами информации;

— Развитие художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений, формирование эстетического отношения к искусству слова;

— Овладение первоначальными навыками работы с учебными и научно-познавательными текстами;

— Воспитание интереса к чтению и книге;

— Обогащение нравственного опыта младших школьников, формирование представлений о добре и зле;

— Развитие нравственных чувств, уважение к культуре народов многонациональной России и других стран [5, с. 63].

Общезвестно, что телевидение отнимает ребенка от книги. Однако оно способно и привлечь его к книге. Надо только суметь этой способностью воспользоваться. Речь идет о том, чтобы от просмотра интересной передачи перекинуть мост к чтению школьника — предложить ему прочитать книгу на тему передачи, которая увлекла. Неоднозначное влияние на детей оказывает и компьютер. С одной стороны через Интернет он открыл ребенку доступ к мировым запасам информации. Не выходя из дома, он может получить оперативную, многоаспектную информацию по любому вопросу. Однозначной помехой общения с книгой является слабая техника чтения, касающаяся более всего младших школьников. Школьник, читающий по слогам, не способен полноценно воспринимать книгу. Поэтому так важно именно в этот период научить ребенка читать, сформировать у него техническую сторону чтения, умение работать с научно-познавательным и художественным текстом, обеспечить полноценное восприятие доступного художественного текста, чтобы оно оказало максимальное воздействие на растущего человека [2, с. 466].

ФГОС предлагает образцы учебной деятельности школьников, которые в полной мере должны использоваться в учебной и домашней деятельности обучающегося:

— Чтение вслух и «про себя»;

— Формы чтения: чтение в парах, группах, фронтальное чтение в классе: коллективное и совместное чтение; хоровое и индивидуальное чтение, продолжительное чтение;

— Виды чтения: просмотровое (ознакомительное), поисковое, выборочное чтение, детальное чтение, перечитывание;

— Эмоциональный отклик на прочитанное;

— Обсуждение прочитанного;

— Составление плана, схем, закладки и выписки, цитаты;

— Пересказ полный, сжатый, выборочный;

— Вопросы и ответы по прочитанному;

— Коллективная драматизация художественных произведений;

— Реконструкция текста произведения; «досказывание» и «дописывание»;

– Игры с исполнением, сменой ролей: создателя (поэта, писателя, ученого и т.д.), исполнителя (слушателя или зрителя);

– Работа с текстом: его структурой и композицией (планы и ключевые слова, схемы), с содержанием и описанием персонажей (ключевые мысли и идеи, детали описания, цитаты), с языковыми средствами (средствами выразительности);

– Создание собственных высказываний и текстов на основе прочитанного (изложение, пересказ; отклики, отзывы и оценки, аннотации; аналоги и реконструкции);

– Коллективное и групповое обсуждение собственных творческих замыслов и работ;

– Обсуждение порядка действий при поиске и вы-

боре информации, книги, при подготовке к выступлению, при разучивании наизусть; составлении памяток и алгоритмов.

Таким образом, новый стандарт нацеливает учителя на необходимость усиления внимания к решению новой важной задачи — формированию читательской самостоятельности. Младшие школьники должны понимать, что книга имеет особое значение в жизни людей, что интерес к чтению является необходимым элементом культуры каждого человека. Это становится основой для развития читательских умений — выбрать книгу, определить ее тему по иллюстрациям и аннотации, пользоваться оглавлением; при необходимости самостоятельно пользоваться справочниками, словарями.

Литература:

1. Актуальные проблемы обучению чтению в начальных классах / Под ред. М.С. Васильевой, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской. М.: Педагогика, 1977. — 216 с.
2. Ежеленко В.Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса. СПб: Изд-во РГГУ им. А.И. Герцена, 2005. — 466 с.
3. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. — с. 25. — 313 с.
4. Оморокова М.И. Чтение в начальных классах. Тула: ООО Изд-во «Родничок», 2003. — 124 с.
5. Сборник нормативных документов: Начальная школа / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2004. — 63 с.
6. Светловская Н.Н. Чтение как обязательный компонент современной системы образования // Начальная школа. 2002. — №7. — с. 24–29.
7. Сухомлинский В.А. О воспитании / Составитель и автор вступит, очерков С. Соловейчик. М., 1985. — 265 с.
8. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. — М.: Сентябрь, 2000. 176 с.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Решение проблемы обучения ориентировки в макропространстве детей со зрительной депривацией в условиях специализированного сада

Тюковина Наталья Геннадьевна, учитель-дефектолог
ГБДОУ детский сад №115 (Фрунзенский район, г. Санкт-Петербург)

Одной из проблем развития и воспитания дошкольников со зрительной депривацией является проблема обучения социальной и пространственной ориентировке и мобильности.

Опыт работы с детьми, имеющими нарушения зрения, показывает, что большинство детей к моменту поступления в детское специализированное учреждение имеют низкий уровень развития:

- познавательной деятельности,
- сенсорных эталонов,
- навыков ориентировки в пространстве.

Причина такого отставания объясняется особой ролью зрения в познании окружающего мира на ранних этапах развития ребёнка.

Как известно, у детей с нормальным зрением в первые месяцы жизни формируются различные зрительные реакции:

- появляется зрачковая реакция на свет,
- позже развивается фиксация взора,
- слежение глазами за движущимся объектом,
- возникает сложное взаимодействие между движениями рук и глаз (2-й месяц), когда рука действует как орган осязания, а глаза следуют за её движением.

Нарушение остроты зрения у ребёнка приводит к отставанию в сенсорном развитии и как следствие в развитии познавательной деятельности. Нарушение формирования бинокулярного зрения оказывает влияние на зрительную работоспособность детей дошкольного возраста, является причиной искаженного восприятия пространственных признаков предметов, глубины пространства, удаленности и расположения предметов в пространстве.

Хорошее бинокулярное зрение формируется при условии нормального развития периферического аппарата, проводящих путей и центральных механизмов бинокулярного синтеза, а также сбалансированной работы глазодвигательного аппарата двух глаз. Особенно наглядно преимущества бинокулярного зрения выступают при оценке объёмной формы предметов и расстояний.

При расстройствах бинокулярного зрения нарушается адекватное восприятие ребёнком окружающего мира. Это выражается:

1. В формировании обеднённых зрительных образов.
2. В искажённом восприятии пространственных отношений.
3. В неточной оценке скорости и направления движения.
4. В затруднениях при определении цветовых оттенков.
5. В нарушении зрительно-моторной координации.

У детей, имеющих нарушение зрения (особенно такие нарушения зрения как амблиопия и косоглазие) бинокулярное восприятие нарушено. Эти аномалии не только приводят к снижению зрительных способностей, но и влекут за собой снижение уровня развития познавательных способностей:

- внимания,
- памяти,
- умственной работоспособности.

Поэтому ранняя диагностика и своевременное оказание как медицинской, так и специальной коррекционно-восстановительной помощи необходимо детям с нарушениями зрения.

Для выявления проблем в освоении навыков ориентировки в пространстве у детей, посещающих наш сад я разработала мониторинг развития навыков ориентировки в пространстве для детей со зрительной депривацией. При разработке мониторинга за основу была взята «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения)», автор Л.И. Плаксина, 2003 год. (Приложение №1).

Задача педагогической коррекции состоит в том, чтобы через систему специальных приёмов и способов преодолеть и восполнить недостатки развития зрительного анализатора, тем самым нормализовать ход психического и физического развития ребёнка. Педагогу необходимо научить дошкольника способам осмысленного и целенаправленного восприятия предметного мира. Развить у него способность «видеть», анализировать, сравнивать.

Успешность интеграции человека со зрительной депривацией во многом зависит от его способности самостоятельно ориентироваться в пространстве своего дома, на рабочем месте, на улицах города, в различных учреждениях, организациях, в общественных местах. Следо-

вательно, трудности пространственной ориентировки в дошкольном возрасте оставшиеся без коррекции, в дальнейшем могут ограничить самостоятельность человека в любой деятельности.

Эти проблемы можно преодолеть во время занятий с учителем-дефектологом по обучению ориентировке в коррекционном зале (в большом пространстве).

Для обучения пространственной ориентировке силами учителей-дефектологов нашего сада был оборудован и оснащен специальный (коррекционный) зал, в котором учитель-дефектолог помогает детям с нарушенным зрением адаптироваться в большом пространстве. Занятия в небольших кабинетах тифлопедагога и других специалистов снижает двигательную активность детей со зрительной депривацией, которые и так страдают зрительно-двигательной недостаточностью. Дети боятся большого пространства, чувствуют себя скованно или, напротив, наблюдается двигательная расторможенность. Само условие пребывания в большом пространстве способствует раскрепощению детей, они чувствуют себя более свободно, не напряжены, это позволяет решить многие задачи направленные на развитие зрительного восприятия детей. В свое планирование я включила 1 раз в неделю занятия по ориентировке в большом пространстве с выходом в коррекционный зал. Создала картотеку игр для развития навыков ориентировки в большом пространстве у детей с нарушением зрения (авторских и переработанных) (Приложение 2).

Занятие, построенное в форме игры или театрализованной игры, ведёт к повышению у детей эмоционально положительного тонуса, создаёт условие для выражения ребёнка своих чувств, мыслей, переживаний, создаёт условие для эмоционального комфорта для него и как следствие, более лёгкого решения коррекционных задач развития зрения.

Основные задачи обучения пространственной ориентировке дошкольников со зрительной депривацией:

- Овладение ориентировкой на своем теле;
- Обучение способам и приемам ориентировки в микропространстве (за столом, на листе бумаги, в книге);
- Формирование необходимых специальных умений и навыков самостоятельного овладения замкнутым и свободным пространством и ориентировки в нем.

Условия овладения дошкольниками со зрительной депривацией умениями ориентировки в окружающем пространстве:

- развитие анализаторов (готовность сохранных анализаторов воспринимать признаки и свойства предметов окружающего мира);
- развитие общих представлений (накопление необхо-

димого запаса предметных и пространственных представлений, овладение способами восприятия);

- развитие движений (сформированность правильной позы, походки при ориентировке и обследовании);
- развитие навыков мобильности (преодоление страха пространства, формирование интереса к данному виду деятельности).

Поэтому картотеку игр я также разделила на разделы:

1. Игры, направленные на развитие сохранных анализаторов.

1.1. Игры, способствующие развитию зрительного восприятия в свободном пространстве.

1.2. Игры, способствующие развитию слухового восприятия в свободном пространстве.

2. Игры и упражнения, способствующие развитию ориентировки на своем теле, телах близких людей и микропространстве.

2.1. Игры и упражнений, способствующие развитию ориентировки на своем теле и телах близких людей.

2.2. Игры и упражнения, способствующие развитию ориентировки в микропространстве.

3. Обучение ориентировке в замкнутом и свободном пространствах.

Занятия по развитию навыков ориентировки с использованием игр проводятся в кабинете учителя-дефектолога, в помещении группы, в коррекционном зале, в других помещениях на территории всего дошкольного учреждения, а также на прогулке.

Для этого специально для помощи детям с нарушенным зрением в овладении навыками ориентировки в большом пространстве создается предметно-развивающая среда (в группах, кабинетах и на площадке для прогулок) соответствующая зрительным диагнозам, возрасту и индивидуальным особенностям детей.

Проведение занятий по ориентировке в большом пространстве (в коррекционном зале) в виде игр способствует повышению у детей эмоционально-положительного тонуса. Задания выполняются легче и с большим желанием, чем на занятиях статического типа. Материал, выполненный в условиях эмоционального комфорта, запоминается быстрее и легче.

Успешное освоение программы предполагает закрепление сформированных умений на фронтальном занятии, в игре, на прогулке, включении в занятие разнообразных заданий и упражнений, связанных с изученными ранее темами. В целях поддержания интереса у детей к обучению ориентировке все занятия проводятся в игровой форме, с использованием ярких, красочных пособий, игрушек и дидактических игр, доступных для детей с пониженным зрением.

Перечень игр и упражнений, направленных на развитие навыков ориентировки в большом пространстве детей с нарушением зрения от 2-х до 7 лет

№ п/п	Название игры или упражнения	Рекомендуемый возраст для проведения игры
1. Игры, направленные на развитие сохранных анализаторов.		
1.1. Игры, способствующие развитию зрительного восприятия в свободном пространстве		
1.	«Большие и маленькие».	2–4 года.
2.	«Найди такую же игрушку».	2–4 года.
3.	«Найди. одинаковые фигуры».	2–4 года.
4.	«Найди круг такого же цвета».	2–4 года.
5.	«Воробушки и автомобиль».	3 – 5 лет.
6.	«Цветные полянки».	3 – 5 лет.
7.	«Кошка и котята»	2–4 года.
8.	«Наседка и цыплята»	2–4 года.
9.	«Мышка и мышата»	3 – 4 года.
10.	«Зайчиха и зайчата».	3 – 4 года.
11.	«Солнышко и дождик».	2–4 года.
12.	«Лохматый пес».	3 – 4 года.
13.	«Котята»	2–4 года.
14.	«Чудесный мешочек».	2 года – 5 лет.
15.	«Бусинки».	4 года – 7 лет.
16.	«Украсть коврик».	4 года – 7 лет.
17.	«Бусы».	4 года – 7 лет.
18.	«Зайцы и волк».	4 года – 6 лет.
19.	«Найди, какой волк пришел к тебе в гости».	5–6 лет.
20.	«Найди своего зайчика».	5–6 лет.
21.	«Садовник».	5–6 лет.
22.	«Радуга».	5–6 лет.
23.	«Ракушки».	5–7 лет.
24.	«Геометрические бусы».	4 года – 7 лет.
25.	«Цветные геометрические бусы».	4 года – 7 лет.
26.	«Составь узор».	4 года – 7 лет.
27.	«Найди свой треугольник».	5–6 лет.
28.	«Самолеты».	4 года – 7 лет.
29.	«Мой веселый, звонкий мяч».	3 года – 5 лет.
30.	«Зайка беленький сидит».	3 – 4 года.
31.	«Птички летают».	3 – 4 года.
32.	«Птички в гнездышках».	3 – 4 года.
33.	«Мыши и кот».	3 – 4 года.
34.	«Воробушки и кот».	3 – 4 года.
35.	«Кролики».	3 – 4 года.
36.	«Зайцы и волк».	3 – 4 года.
37.	«Не опоздай».	3 – 4 года.
38.	«Найди свой домик».	3 – 4 года.
39.	«Найди цветные картинки».	4 года – 5 лет.
40.	«Город».	5–6 лет.
41.	«Принеси игрушку такого же цвета (формы, величины)».	2 – 3 года.
42.	«Найди такой же кубик (кирпичик)».	2 – 3 года.
1.2. Игры, способствующие развитию слухового восприятия в свободном пространстве		
43.	«Иди в ту сторону, откуда позвали».	2 года – 6 лет.
44.	«Иди на звук погремушки (колокольчика, бубна)».	2 года – 5 лет.
45.	«Где позвонили?».	3 года – 7 лет.
46.	«Кошка и котенок».	5–7 лет.

47.	«Что звучало?».	3 года – 7 лет.
48.	«Что это за звуки?».	4 года – 7 лет.
49.	«Жмурки с колокольчиком».	5–7 лет.
50.	«Что слышишь вокруг?».	5–7 лет.
51.	«Кто что услышит?».	2 – 3 года.
52.	«Кто кричит?».	2 – 3 года.
53.	«Где спряталась игрушка?».	3 года – 6 лет.
54.	«Веселая корова».	4 года – 6 лет.
55.	«Чья мама?».	2–4 года.
56.	«Кто тебя позвал?».	4 года – 7 лет.
2. Игры и упражнения, способствующие развитию ориентировки на своем теле, телах близких людей и микропространстве		
2.1. Игры и упражнений, способствующие развитию ориентировки на своем теле и телах близких людей		
57.	«Покажи, где у тебя голова (ноги. . .)».	2–4 года.
58.	«Покажи, где у куклы голова (ноги и пр.)».	2–4 года.
59.	«Покажи, где у Маши (меня) голова (ноги и пр.)».	2–4 года.
60.	«Оденем куклу на прогулку».	3 – 4 года.
61.	«Купание куклы».	3 – 4 года.
62.	«Куда села бабочка».	3 – 4 года.
63.	«Возьми игрушку в правую (левую) руку».	3 – 4 года.
64.	«Топни правой (левой) ногой».	3 – 4 года.
65.	«Подними вверх правую (левую) руку».	3 – 4 года.
66.	«Поздоровайся с куклой».	2 – 3 года.
67.	«Попрыгай на левой (правой) ноге»	3 – 4 года.
68.	«Помаши ребятам правой (левой) рукой».	3 – 4 года.
69.	«В какой руке у тебя игрушка?».	3 – 4 года.
70.	«Куда села птичка».	3 года – 7 лет.
71.	«Где лежит носовой платок».	3 – 4 года.
2.2. Игры и упражнения, способствующие развитию ориентировки в микропространстве		
72.	«Хлопаем в ладоши».	3 года – 5 лет.
73.	«Что у тебя справа?».	3 года – 5 лет.
74.	«Расскажи, где нарисована. . .».	3 года – 7 лет.
75.	«Поставь так же, как нарисовано».	3 года – 7 лет.
76.	«Муха».	5–7лет.
3. Обучение ориентировке в замкнутом и свободном пространствах		
77.	«Поставь игрушку...».	3 года – 5 лет.
78.	«Найди, какая игрушка слева (справа, сзади спереди от тебя?»	3 года – 6 лет.
79.	«Где медвежонок?»	3 года – 6 лет.
80.	«Поголяем с куклой по группе».	2 – 3 года.
81.	«Покажем кукле любимый игровой уголок».	2 – 3 года.
82.	«Кто скорее найдет свой шкафчик (кровать, место за столом, полотенце, любимую игрушку)».	2 – 3 года.
83.	«Поезд».	3 года – 5 лет.
84.	«Кукла Катя купила мебель».	4 года – 7 лет.
85.	«Моряки».	3 года – 5 лет.
86.	«Куда покатился мяч?»	3 года – 5 лет.
87.	«Далеко – близко»	3 года – 5 лет.
88.	«В гости к животным».	3 года – 7 лет.
89.	«Сделай так».	3 года – 5 лет.
90.	«Найди игрушку».	3 года – 7 лет.
91.	«Отгадай, куда идем».	4 года – 7 лет.
92.	«Поставь, как на картинке».	4 года – 7 лет.
93.	«Чей мяч укатился дальше?»	4 года – 7 лет.
94.	«Нарисуй картинку».	4 года – 7 лет
95.	«Укрась коврик».	4 года – 7 лет
96.	«Угадай, где спрятана игрушка».	4 года – 7 лет

97.	«Какой игрушки не стало?».	4 года – 7 лет
98.	«Расскажи, как стоят игрушки».	4 года – 7 лет
99.	«Кто дальше бросил мячик?».	4 года – 7 лет
100.	«Какая машина проехала дальше?».	4 года – 7 лет
101.	«Найди такую же игрушку».	4 года – 7 лет
102.	«Расставь кегли, как на картинке».	5–7 лет.
103.	«Моряки».	4 года – 6 лет
104.	«Куда пойдём на экскурсию?».	5–7 лет.
105.	«Нарисуй путь в музыкальный зал (и т.п.)».	6–7 лет.
106.	«Расскажи, как ты идёшь домой?».	6–7 лет.
107.	«Найди, где клад».	5–7 лет.
108.	«Андрюшина комната».	5–7 лет.
109.	«Где спрятался зайчик?».	5–7 лет.
110.	«Зоопарк».	5–7 лет.
111.	«Страна роботов».	5–7 лет.
112.	«Страна испорченных роботов».	6–7 лет.
113.	«Расставь кегли».	4–7 лет.
114.	«Дорога».	5–7 лет.
115.	«Зеркало».	5–7 лет.
116.	«Кривое зеркало».	5–7 лет.
117.	«Где твоё место?».	5–7 лет.
118.	«Угадай, кто здесь стоит?».	5–7 лет.
119.	«В гости...»	5–7 лет.
120.	«Найди предмет».	5–7 лет.
121.	«Путешествие по д/с»	6–7 лет.
122.	«Найди, кто спрятался».	5–7 лет.
123.	«Правильно пойдёшь – игрушку найдёшь».	5–7 лет.
124.	«Что изменилось?».	5–7 лет.
125.	«Расскажи, куда села бабочка?».	5–7 лет.
126.	«Найди по схеме»	5–7 лет.
127.	«Расставь предметы по схеме».	5–7 лет.
128.	«Найди своё место».	5–7 лет.
129.	«Нарисуй схему – путь».	6–7 лет.
130.	«Нарисуй схему, как стоят предметы».	6–7 лет.
131.	«Нарисуй дорогу в гости к ...».	6–7 лет.
132.	«Нарисуй картинку».	5–7 лет.
133.	«Нарисуй схему по словесному указанию».	6–7 лет.
134.	«Живая картинка».	5–7 лет.
135.	«Кирпичики»	5–7 лет.
136.	«Спрячь клад и составь схему – путь».	6–7 лет.
137.	«Спрячь клад и составь план».	6–7 лет.
4. Игры, способствующие развитию движений (сформированности правильной позы, походки при ориентировке и обследовании).		
138.	«Чем займёмся?».	5–7 лет.
139.	«Подадим сигнал на берег».	5–7 лет.
140.	«Море волнуется раз».	5–7 лет.
141.	«Сделай так же».	2–4 года.
142.	«Обезьянки».	2–4 года.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Организация самостоятельной работы студентов при реализации федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования

Михалищева Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Институт развития образования и социальных технологий (г. Курган)

Одной из важнейших стратегических задач современной профессиональной школы является формирование профессиональной компетентности будущих специалистов (выпускников учреждений профессионального образования).

Общество предъявляет высокие требования к уровню подготовки специалиста, к профессиональным навыкам, способности принимать самостоятельные решения, умению выбирать в значительном объеме информацию, нужную для поставленной задачи, и обрабатывать ее.

Формирование профессиональных компетенций находится в тесной связи с опытом организации самостоятельной работы, накопленным в студенческие годы. Выпускник может оказаться в трудном положении, если за годы учебы в учебном заведении не научится навыкам самостоятельного приобретения знаний, навыкам повседневного самообразования.

В этой связи все большее значение приобретает самостоятельная работа студентов, которая создает условия для формирования у них готовности и умения использовать различные средства информации для поиска необходимых знаний. Последнее особенно актуально в связи с развитием такой новой формы образовательного процесса, как выстраивание индивидуальной траектории самообучения.

Самостоятельная работа студентов — это не что иное, как моделирование их будущей профессиональной деятельности, в которой не будет преподавателей, но будут руководители, как правило, оценивающие самостоятельность как одно из самых востребованных профессиональных качеств. Это некая универсальная компетенция, которая применима к любой профессиональной деятельности.

Документальной базой для организации самостоятельной работы студентов является: федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования, основная профессиональная образовательная программа (рабочий учебный план, календарный график учебного процесса, рабочие программы учебных дисциплин и профессиональных модулей); по-

ложение об организации самостоятельной работы студентов; программа самостоятельной работы студентов.

На сегодняшний момент самостоятельная работа студентов рассматривается нами как учебная и научно-исследовательская деятельность студентов, направленная на развитие общих и профессиональных компетенций.

Эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из основных, органических элементов учебного процесса, если она проводится планомерно и систематически.

Несомненно, перед педагогами учреждений профессионального образования стоит задача такой организации самостоятельной работы студентов, которая обеспечит, во-первых, формирование самостоятельности в образовательном процессе и, во-вторых, создание условий для приобретения устойчивых навыков информационной культуры в различных видах деятельности, в том числе за счет повышения эффективности аудиторных занятий в различных формах.

Студент должен стать активной фигурой учебного процесса, а не пассивным объектом обучения. Следовательно, необходимо включать его в активную учебную деятельность, «учить учиться», оказывать ему помощь в приобретении знаний. Образование должно пронизывать всю сознательную жизнь будущего выпускника, т.е. образование не на всю жизнь, а через всю жизнь.

Студент и преподаватель должны составлять союз, в котором стороны связаны общей целью: достижение положительных качественных результатов в итоге выполнения студентом самостоятельной работы.

Роль преподавателя в данном случае заключается в оказании студенту помощи, которая состоит из определения алгоритма выполнения работы, основных направлений поиска ответа на поставленные вопросы, систематизации полученных результатов, их анализа, подведения итогов выполнения работы, их оценки.

К сожалению, в настоящее время преподаватель при организации самостоятельной работы студентов сталкивается с рядом проблем. Прежде всего, это касается планирования самостоятельной работы студентов.

Чаще всего происходит неравномерное распределение часов на СРС и как следствие перегрузка студентов.

Для того, чтобы данную проблему искоренить, должно быть, изначально согласование преподавателями в рамках основной профессиональной образовательной программы различных видов самостоятельной работы студентов с целью избежать перегрузки студентов и определенных «наслоений» во времени.

Преподавателям учреждений профессионального образования необходимо организовывать самостоятельную работу студентов так, чтобы она дополняла и усиливала работу, направленную на формирование общих и профессиональных компетенций, и, способствовала бы самостоятельному установлению связи материала различных дисциплин, его связи с практикой.

Вторая, четко обозначенная проблема при организации СРС это определение видов самостоятельной работы.

В настоящее время чаще всего в перечне заданий для самостоятельной работы, которые указаны в основных профессиональных образовательных программах преподавателями, доминируют такие как: подготовка списков литературы, подборка источников по определенной теме, изучение источников, анализ приведенных преподавателем источников, написание рефератов на заданные темы, подготовка к семинарским занятиям, зачетам и экзаменам и даже выполнение домашних контрольных работ.

Сегодня, наряду с традиционными можно использовать новые формы организации самостоятельной работы студентов, такие как: задания на поиск и обработку информации: решение кейсов; подготовка рецензии на сайт по теме; разработка графологической структуры; разработку блок-схемы; написание эссе; формирование информационного блока; ознакомление с профессиональными телеконференциями, анализ обсуждения актуальных проблем и др.

Отношение студента и преподавателя к самостоятельной работе, к ее организации и выполнению является серьезной проблемой, возникающей в учреждениях профессионального образования.

Литература:

1. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов в логике реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Электронный ресурс] (<http://www.herzen.spb.ru/main/management/us/>)
2. Гладилина Г.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональных компетенций студентов при организации самостоятельной работы [Электронный ресурс] (<http://jdanova-ren.narod.ru/obob/gladilina.htm>)

Студент и преподаватель должны понять, что самостоятельная работа осуществляется в их интересах.

Студент должен осознать, что делает это не для преподавателя, а для себя, для своего будущего, для своей карьеры, для своей успешной жизни. Другими словами, должно измениться самосознание студента, развиться понимание того, что он сам несет ответственность за результат собственного образования.

Преподаватель, в свою очередь, должен осознать, что делает вышеупомянутое не только для студента, но и для себя, для облегчения своей работы, для обогащения (через общение с самостоятельными студентами) собственной личности, для своей карьеры, для своей успешной жизни.

Одновременно он должен понять, что становится партнером студента в образовательном процессе, способным мотивировать к самостоятельной работе, демонстрировать собственным примером преимущества самостоятельности, показывать в качестве примеров посредством собственных действий владение отраженными в федеральном государственном образовательном стандарте компетенциями (ОК и ПК), демонстрировать новые технологии преподавания, превращая лекции из репродуктивных (сообщения информации) в установочные, проблемные, интерактивные, а затем в аналитические по результатам самостоятельной работы студентов.

Преподаватель должен выдавать индивидуализированные задания по самостоятельной работе студентов, которые реально показывали бы студенту не только что, но и как он должен самостоятельно сделать.

Такие задания и руководства по их выполнению, должны динамично изменяться; следует постоянно увеличивать долю студенческой самостоятельности при обеспечении того, что он сможет это сделать сам, своевременно формулировать задания по самостоятельной работе студентов с тем, чтобы студент мог, учитывая свои особенности, рационально распределить время на их выполнение, создать условия для студентов по самостоятельной образовательной деятельности по индивидуальному графику и выполнения работы и отчетности за нее с возможностью индивидуальных консультаций.

Разработка модульных структур сетевых образовательных программ горного профиля

Попов Иван Павлович, кандидат педагогических наук, доцент;
Сьянова Татьяна Юрьевна, методист
Кемеровский горнотехнический техникум

Динамика социально-экономического развития и конъюнктура современного рынка труда диктуют развитие новых форм профессионального образования и обучения. Необходимость изменения подходов и методов в профессиональном образовании и переподготовке взрослого населения служит причиной поиска новых решений в организации учебного процесса, обеспечивающих его эффективность при сжатых сроках обучения.

Данная задача особенно остро встает при создании и организации функционирования новых компонентов системы профессионального образования, к которым можно отнести ресурсные центры различного назначения. Анализ показал, что существующие учебные программы, составляющие основу программно-методического обеспечения типовых учреждений профессионального образования горной отрасли, не соответствуют требованиям подготовки по конкретной профессии, особенно в сжатые сроки, а также не обеспечивают возможность их сетевой реализации. В соответствие с этим для обеспечения потребностей ресурсного центра потребовалась разработка программ на иных принципах, в основу которых положен модульный подход.

Модульные программы включают в себя модули, каждый из которых позволяет освоить необходимые теоретические знания, приобрести практические навыки, проверить качество полученных умений и сделать вывод о профессиональной компетентности. Достоинством модульных образовательных программ (МОП) является возможность освоения отдельных модулей последовательно или параллельно по персональному плану обучающегося, а также использование их в сетевом варианте без дополнительной адаптации и переработки.

Данная особенность МОП позволила обеспечить возможность освоения модулей не только на базе одного образовательного учреждения профессионального образования, но и реализовать сетевые варианты освоения образовательных программ на сети образовательных учреждений профессионального образования, имеющих различный уровень материально-технической базы, выбирая для учреждения ПО именно тот модуль, освоение которого может быть обеспечено с максимальным качеством. Такая особенность является наиболее подходящей для сети учреждений, объединенных ресурсным центром (РЦ), осуществляющих подготовку рабочих и специалистов для горной отрасли.

Таким образом, модульное обучение позволяет с позиции обучающегося получить профессиональное образование в удобной форме и в индивидуальном временном

режиме, сократить время подготовки по методическим разработкам каждого курса, учебнику, программе; с позиции учебного заведения обучить большее количество обучающихся теми же силами преподавателей и на той же учебной базе, иметь дополнительный материальный ресурс; с позиции отрасли (на базе ресурсного центра) — проводить более глубокую профессиональную подготовку специалистов с большим охватом и меньшими затратами; с позиции общества — получить и продолжить обучение каждому специалисту в системе непрерывного профессионального образования.

В 2011 году Федеральное государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования Кемеровский горнотехнический техникум стал победителем федерального конкурса на выполнение работ по проекту «Модернизация системы начального профессионального и среднего профессионального образования для подготовки специалистов в области добычи полезных ископаемых на базе отраслевого межрегионального ресурсного центра», проводимого в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.

В процессе реализации мероприятий проекта были разработаны модульные структуры 17-ти сетевых образовательных программ в соответствии с установленными требованиями работодателей к их содержанию, условиям и технологиям их совместной реализации и образовательным результатам — профессиональным компетенциям специалистов, включая программы междисциплинарных курсов и завершенных частей (учебных модулей теоретико-прикладного или прикладного характера) профессиональных модулей, имеющих общую логику достижения результата, в составе основных профессиональных образовательных программ, а также учебных модулей программ дополнительного профессионального образования, которые могут выступать как самостоятельные программы, для их применения в сетевом формате.

При разработке модульных структур в рамках данного проекта мы исходили из того, что модульная образовательная технология (МОТ) — это последовательность процедур реализации законченной единицы образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных компетенций с помощью оптимизированного комплекса педагогических технологий, включающего процедуры мониторинга процесса обучения, контроль знаний и умений, обучающихся на выходе. Модульная образовательная технология включает в себя комплекс различных педагогических технологий, зависит от профиля подготовки кадров и должна проектироваться под

конкретные условия обучения. В связи с этим в рамках каждой модульной образовательной программы был разработан перечень технологий в соответствии с конкретными условиями обучения. В ходе разработки предлагаемых сетевых образовательных программ (СОП), в соответствии с теорией модульного обучения, нами в качестве ориентировочного было установлено определенное соотношение практического материала к теоретическому, которое составило 70–80 % практики к 20–30 % теории.

Кроме того проводимая работа была основана на следующих принципиальных положениях:

- все учебные программы строились гибко, в виде набора модулей, на основе анализа рынка труда и потребности в определенных умениях и навыках, с возможностью дополнения и корректировки по мере необходимости;

- основное содержание программ ориентировалось на потребность рынка труда, реальную трудовую деятельность, выраженную в конкретных заявках и пожеланиях работодателей;

- методы обучения преимущественно были ориентированы на практическую деятельность обучающихся, в первую очередь в рамках осваиваемых компетенций, роль преподавателя – организовать процесс обучения и обеспечить постоянную поддержку по ходу выполнения обучающимися практических работ и заданий;

- оценка результатов обучения заключается в освоении определенных компетенций, обеспечивающих выполнение работ по заданному виду деятельности в соответствии с профессией/специальностью. При желании или необходимости оценку можно проводить с участием внешних экспертов (работодателей).

Из существующих подходов к реализации модульной образовательной технологии (блочно-модульный, модульно-компетентностный, модульно-рейтинговый и кредитно-модульный) нами в качестве основного выбран модульно-компетентностный, как наиболее соответствующий условиям и профессионального образования, и образованию взрослых. Модульно-компетентностный подход нами рассматривался как целевой процесс, основанный на последовательном поэтапном освоении самостоятельных единиц профессиональной деятельности (модулей), выполняемых в рамках конкретной работы, набора компетенций, и направленный на углубление индивидуализации обучения, формирования навыков внедрения эффективного опыта работы, развитие потребностей в самообразовании. В рамках модульного обучения, основанного на компетенциях, главное – это ориентация образовательного процесса не на освоение определенного количества часов программы, а на результат, выраженный в конкретных компетенциях, необходимых для работников горной отрасли.

Также следует отметить, что часть профессий горной отрасли (по которым велась разработка образовательных программ), как и в целом профессий Общероссийского классификатора профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОК-016–94), являются

родственными и имеют общие (инвариантные) профессиональные знания и умения, что позволяет при разработке учебно-программной документации по одной из профессий классификатора задать алгоритм разработки программ и по родственным профессиям, выделив их инвариантную часть (например, разработав программу по профессии «грохотовщик», можно использовать ее инвариантную часть для разработки учебно-программной документации по профессии «дробильщик»).

Приступая к построению программ на основе модульно-компетентностного подхода, нами были тщательно проанализированы требования работодателей, нормативные требования к учебно-программной документации. Это позволило сформировать на основе модульно-компетентностного подхода модульные структуры сетевых образовательных программ – программ повышения квалификации, профессиональной подготовки и переподготовки.

В ходе работы разработчики программ основывались на положениях профессиональных стандартов с учетом требований к умениям со стороны работодателей, а также на основе сопоставления и анализа Единого тарифно-квалификационного справочника, Общероссийского классификатора занятий (ОКЗ) и должностных инструкций. С учетом представленных возможностей в результате были получены виды профессиональной деятельности, которые дали возможность сформулировать компетенции, освоение которых позволяет освоить ту или иную профессию. Также было учтено, что ряд программ были сформированы в результате адаптации и переработки программ профессиональных модулей, разработанных на основе введенных федеральных государственных образовательных стандартов НПО и СПО третьего поколения по данной профессии или специальности для процесса переподготовки и повышения кадров.

При разработке модульных структур сетевых образовательных программ в целях повышения квалификации разработчики основывались на компетенциях, которые формируются на основе нормативных документов: ЕТКС, ОКЗ, должностных инструкций. Курсы повышения квалификации не предусматривают полного соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, так как носят в большей степени краткосрочный характер, соответственно выделенные в модулях компетенции не в полном объеме соответствуют компетенциям, определенным федеральными государственными образовательными стандартами НПО/СПО, однако более полно отражают требования работодателей. В соответствии со ст. 143 Трудового кодекса РФ тарификация работ и присвоение тарифных разрядов работникам производится с учетом Единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий рабочих (ЕТКС), Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих. **Общероссийский классификатор занятий (ОКЗ)** представляет собой систематизированный перечень видов трудовой деятельности, позволяющий достигнуть единообразия их наименований

и обеспечить возможность проведения статистических сравнений, учета и анализа в интересах осуществления рациональной политики занятости. Классификационной единицей ОКЗ является вид трудовой деятельности (занятие), основу которого составляет квалификация (профессиональное мастерство) и профессиональная специализация. В отличие от профессии, подразумевающей обязательную профессиональную подготовку, под занятием понимают любой вид деятельности, в том числе не требующей специальной подготовки, приносящей заработок или доход. Должностные инструкции — краткое изложение основных задач, требующихся навыков и полномочий различных должностей в организации. Должностная инструкция — документ, разъясняющий порядок взаимоотношений работника и работодателя. Содержит полный перечень квалификационных требований, права, обязанности работника, а также определяет меру его ответственности за те или иные действия (совершенные или несовершенные). Основная функция должностных инструкций — упорядочение работы кадрового отдела в частности и всего предприятия в целом. Описывая права и обязанности сотрудников, инструкции способствуют организации и структурированию работы персонала, а также помогают каждому сотруднику предприятия четко представлять себе предписанные им полномочия, возможности и степень ответственности перед предприятием [1].

Перечисленные нормативные документы обеспечили основу в работе по определению видов деятельности и перечня компетенций — как результатов освоения модулей. Именно модуль являлся основным компонентом модульных структур разработанных образовательных программ. Здесь модуль — структурная часть программы обучения, которая включает в себя содержание обучения и организацию познавательной деятельности обучаемых, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения.

Модуль нами понимается как целостный набор умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме целей-результатов, которые должен достигнуть обучающийся по завершению освоения модуля, являющегося составной частью модульной структуры сетевой образовательной программы [2, 3]. Каждый модуль имеет свою дидактическую цель, которой соответствовала достаточная полнота учебного материала. Это означает, что в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации, определяется условия погружения в информацию, проводятся теоретические занятия, рекомендации к ним, указаны практические задания, запланирована практика.

Все модули, являясь дидактическим средством обучения, включают в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению дидактических целей. Четкое изложение учебного материала, информационно-методическое обеспечение с программой логически последовательных действий для обуча-

ющегося, возможность осваивать материал в удобное для него время, в также реализовывать комплекс модулей на базе ресурсного центра и учреждений профессионального образования, входящих сеть на его основе — способно существенно улучшить качество и эффективность процесса подготовки рабочих кадров в интересах различных отраслей промышленности.

Каждый модуль, включенный в представленные модульные структуры программ, всегда заканчивается контрольной проверкой знаний, при этом в состав большинства модулей были включены средства промежуточного контроля (как отдельные учебные элементы), которыми определялись уровень усвоения знаний и выработка умений в рамках одного или нескольких элементов модуля. Модуль обеспечивается необходимыми учебно-методическими материалами, средствами обучения и контроля.

Составляющие учебно-методических материалов, средств контроля являются учебными элементами. Учебный элемент — это наименьшая значимая часть учебного материала, отражающая какой-либо аспект профессиональной задачи, и являющаяся основным носителем учебной информации в модуле.

Для каждого разработанного учебного модуля включенного в модульную структуру была разработана своя система учебных элементов на основе типовой, формируемая в соответствии с конкретными компетенциями, а также осваиваемыми способами осуществления профессионально-трудовой деятельности.

В разработанных модульных структурах сетевых программ обучения рабочих кадров для горной отрасли были использованы следующих набор типовых учебных элементов:

- учебный элемент теоретический (основу которого составили теоретические материалы, без освоения которых нельзя выполнять практические действия и работы, а также — методические рекомендации по их выполнению);
- учебный элемент практический (основу которого составили практические задания, лабораторные работы, методические рекомендации по их выполнению);
- учебный элемент комбинированный (содержащий теоретические материалы и практические задания, а также методические рекомендации по их выполнению);
- учебный элемент контрольный (контрольный блок) (содержащий контрольные и методические материалы для реализации всех видов контроля);
- учебный элемент практики (включает планирующие и методические материалы, обеспечивающие организацию и проведение производственной практики).

Состав и взаимосвязи учебных элементов между собой в представленных программах различны и определялись целью и задачами, решаемыми модулями, в состав которых они были включены. Овладение каждым учебным элементом и всеми ими в целом в рамках модуля в совокупности, по нашему мнению, обеспечит овладение обучающимися необходимыми профессиональными и личностными умениями.

Литература:

1. Бородина Н.В. Педагогические условия проектирования и организации кейс-технологии в дистанционном обучении на основе модульного подхода [Текст] / Н.В. Бородина Д.Г. Мирошин Т.В. Шестакова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. — 2011. — №5. — С. 99–108.
2. Галлиев Ж.К. Актуальные задачи развития угольной промышленности России [Текст] / Ж.К. Галлиев, О.О. Плохих // Научный вестник МГГУ. — 2011. — №5 (14). — С. 64–68.
3. Евсеев Р.Ю. Ресурсный центр как организационная структура управления профессиональным образованием [Текст] / Р.Ю. Евсеев // СПО. — 2010. — №8. — С. 30–32.

Музыкальная литература в ДМШ с использованием современных информационных ресурсов и технологий

Титова Светлана Сергеевна, студент

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (г. Челябинск)

Образовательные дисциплины, не зависимо от их направленности, всегда предполагают достижение определенных знаний, умений и навыков, прописанных в стандартных программах. Обычно определенной оказывается тематика изучаемого материала, но способы организации учебного процесса и выбор средств обучения остаются предоставленными на выбор преподавателю. От того, как преподносится материал, по большей мере, зависит степень его усвоения. Даже самые усердные учащиеся могут потерять интерес к предмету, не приносящему впечатлений. И, наоборот, возможно привлечь внимание даже самых ленивых учащихся посредством ярких, порой нестандартных средств обучения. Необходимо учитывать современные тенденции в образовании, ориентированные на интенсивность (проблема дифференциации)¹ и креативность² обучения. Недостаточно просто знать, чему научить, важно владеть новыми технологиями и информационными источниками для того, чтобы процесс обучения оказался соответствующим современным потребностям. Учащиеся с детства знакомы с ресурсами сети Internet, свободно обращаются с электронной техникой, пользуются рядом компьютерных программ, обучаются не в библиотеке, а с помощью интерактивных энциклопедий и привыкли к высокому качеству аудиозаписей. За преподавателем ставится уже не только задача научить материалу дисциплины, но и суметь приобщить информационно искушенных учеников к самому предмету, что выдвигает ряд критериев к современному преподавателю: владение широким кругом информационных источников и использование, насколько оказы-

вается возможным, большего количества технических средств.

Применение новых информационных технологий и ресурсов — одна из главных задач современного образования в целом, и музыкального в частности. К авторам, раскрывающим в своих работах вопросы по данному направлению, относятся: Г.Р. Тараева, И.М. Красильников, Б.И. Лифановский, И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко, А.В. Белов, И.Р. Айдарова, Р.В. Панкевич, Ю.В. Петелин, Р.Ю. Петелин, Е.Р. Сизова, Е.А. Яблонская, А.Ш. Долгунова, В.Л. Козлова, И.А. Стайловская, О.В. Черненко и др.

Данная статья посвящена введению и использованию современных информационных ресурсов и технологий в рамках дисциплины «музыкальная литература». Среди главных причин, обуславливающих необходимость их введения, являются специфика и уникальность музыкальных дисциплин в ДМШ. Это проявляется в том, что в нашей стране музыкальное образование не является всеобщим и обязательным, по сравнению со странами Запада, оно остается дополнительным и элитарным. И по этой причине, учащиеся, выбравшие обучение в ДМШ предполагают приобретение специально ориентированных знаний в этой области, отличных от музыкальных знаний, предоставляемых в рамках общеобразовательного цикла.

Так, к современным информационным ресурсам³ в этом направлении («ЧТО» — материалы, предметы, которыми возможно располагать) могут быть отнесены: интерактивные энциклопедии, словари; аудио- и видеоресурсы; современные журналы, учебники, пособия; ре-

¹ **Интенсивность** — термин, заимствованный из физики и экономики (был применен в отношении силы, звука, излучения, производительности труда). В рассматриваемом ключе — степень напряженности образовательного процесса, т.е. его количество и качество за определённый промежуток времени. (Количество занятий и уровень сложности).

² **Креативность** — (лат. creatio — созидание, англ. create — создавать, англ. creative — созидательный, творческий) — готовность к созданию принципиально новых идей, способность сопротивляться стереотипам и осуществить нечто новое: новое решение проблемы, новый метод или инструмент. Это стремление выявить свой творческий созидательный потенциал для полноценного личного участия в инновационных процессах.

³ **Ресурсы** — (франц. ressource — вспомогательное средство) — возможности, источники, запасы.

сурсы сети Internet. А среди современных технологий¹ («КАК» — способов работы с имеющимся материалом и способов его предоставления) могут быть перечислены: видеопрезентации²; видеовикторина (наряду с аудиовикториной); интерактивные тесты: с видео- и аудиовопросами (наряду с тестами печатного типа); аранжировки ме-

лодий (в качестве творческих заданий).

Предмет «музыкальная литература» предполагает ряд *основных форм работы*³, рассмотрение которых мы осуществим с точки зрения вполне доступных современных возможностей в плане информации и технологий.

№	Форма работы	Осуществление
1.	ознакомление с музыкальными направлениями и музыкальными культурами разных стран	а) дополнение рассказа педагога специально созданной видеопрезентацией ⁴ , на основе фотографий композиторов ⁵ , картин художников данного направления, иллюстр. к произведениям, муз. фрагментами ⁶ и пр. (Сам преподаватель, в свете современных условий, должен обладать навыками работы с разными компьютерными программами и уметь объяснить учащимся ход изготовления подобной презентации для возможного дальнейшего выполнения творческих домашних заданий. В идеале, в самом образовательном учреждении, желательно присутствие действующей дисциплины «Музыкально-компьютерные технологии»). б) использование готового видеоматериала ⁷ из существующих интерактивных энциклопедий ⁸ .
2.	объяснение понятий и терминов, посвященных раскрытию муз. особенностей: средств выразительности, жанра, формы и пр.	а) дополнение рассказа педагога специально созданной видеопрезентацией, в которой тезисно представлены значения понятий и терминов, дополненные муз. фрагментами ⁹ , нотными примерами и пр., б) формирование терминологических и понятийных словарей при непосредственной работе с несколькими электронными энциклопедиями (либо Internet ресурсы) в классе, выявление вместе с учащимися общих и различных черт (возможно при усвоении формы работы в качестве домашнего задания).
3.	изучение биографии и творческих портретов композиторов	Данная форма является одной из наиболее обеспеченных информационно. а) дополнение рассказа педагога художественными фильмами о жизни и творчестве композиторов; б) использование готовых кратких, но содержательных видеороликов из серии о знаменитых деятелях искусства и науки ¹⁰ . в) создание специальной видеопрезентации, на основе фотографий композиторов и людей из их окружения, картин художников, иллюстр. к произведениям, муз. фрагментами, нотных примеров, включения тезисов и выводов об основных событиях и особенностях жизни и творчества, списка произведений и пр.
4.	характеристика произведений композиторов	а) на основе готового видеоматериала (если таковой имеется): видео постановок балетов, опер, мультфильмы (см. список далее);

¹ **Технологии** — понятие, взятое из инженерной области — (от греч. τέχνη — искусство, мастерство, умение; др.-греч. λόγος — мысль, причина; методика, способ производства) — комплекс мер, операций и приемов, направленных на изготовление, обслуживание, эксплуатацию изделия с номинальным качеством и оптимальными затратами, и обусловленных текущим уровнем развития науки, техники и общества в целом.

² **Презентация** — (от лат. praesentatio): общественное представление чего-либо нового, недавно появившегося, созданного. Мультимедийная презентация — информационный инструмент, позволяющий сообщить нужную информацию об объекте презентации в удобной для получателя форме.

³ Среди примерных программ по музыкальной литературе в ДШИ: программа, составленная А.И. Лагутиным, Э.С. Смирновой (1982) и программа, составленная Е.Е. Лисянской (1988). Существует довольно интересная примерная программа Б.Р. Иофис (2004), в которой подчеркивается принцип вариативности обучения («конструирования» из предложенных элементов собственных программ), возможности выбора последовательности в прохождении материала.

^{4,7} — предполагают среди технических средств использование ноутбука (компьютера). Для создания презентации необходима базовая компьютерная программа Microsoft Office PowerPoint, для видеопрезентации возможно применить программу, также из ряда базовых, Windows Movie Maker. Но, выполняя презентацию ради определенной образовательной цели, заключающейся в раскрытии той или иной темы, нельзя забывать, что и при этом может проявляться, подразумевается, личностный творческий подход.

⁵ Иллюстрации возможно взять из интерактивных энциклопедий (например: «Шедевры музыки», 2001 — папка Data; «Соната. Не только классика», 2004 — расположенных в i/Data; «Мир музыки», 2000 — папка Images, «Театр: балет, опера, драма», 2004 — Img либо Prev/Theatre), либо из журналов о композиторах (см. библиографич. список, но необходима окажется работа по сканированию и обработке изображений, в программах Paint, Paint.net, PhotoShop, СтудияЭффектов) и, возможно для этого использовать ресурсы сети Internet.

⁶ Муз. фрагменты возможно нарезать с помощью программы Sound Forge, используя записи целых произведений из интерактивных энциклопедий, дисков с музыкой или из ресурсов сети Internet.

⁸ Например, из интерактивной «Энциклопедии классической музыки», 2002.

⁹ Для объяснения темы «Музыкальные инструменты» возможно использовать: аудиоэнциклопедию «Симфонический оркестр», 2002; «Шедевры музыки», 2001, в которых представлены образцы звучания инструментов (в аудиоэнциклопедии на примере произведений).

¹⁰ Например, из «Encyclopedia channel», 2006—2009.

		б) создание видеопрезентации, включающей видеоряд, идущий параллельно к объяснению преподавателя ¹ с тезисами: об истории создания, содержании, структуре, образном строе и средствах воплощения конкретного произведения, с иллюстрациями, изображающими героев, композитора, либреттистов, постановщиков, исполнителей и пр., с музыкальными фрагментами ² и возможными картинами художников.
5.	слушание композиций и работа с нотным текстом	а) использование качественных аудио записей и нотных клавиров; б) использование специально заготовленных видеопрезентаций на основе качественного звучания, нотных примеров и иллюстраций к данному пр-ию.
6.	проверка запоминания музыки	Цель — определение направления, стиля композитора, произведения, тембров, указание изменений в обработке первоначального звучания. Музыка остается узнаваемой, но часто подвергается ряду преобразований, определение которых является одним из ведущих видов в слуховой работе над произведением. Данная форма работы возможна не только на основе аудиозаписей, но и на примере: музыки из произведений мультипликационного, кинематографического жанров, композиций современного вокального искусства, рекламных роликов. (см. планы анализа перечисленных информационных источников).
7.	проверка теоретических знаний	а) стандартное использование тестовых заданий ³ , состязаний, устных опросов, письменных работ по раскрытию содержания изучаемого материала; б) использование готовых интерактивных тестов из существующих интерактивных энциклопедий ⁴ ; в) создание специальных интерактивных тестов на основе: видео и аудио фрагментов, нотных примеров, изображений и пр. (вопросы на соотношение, так называемые «фотовопросы», «аудиовопросы», «видеовопросы» как с вариантами ответов на выбор, так и без таковых).

Среди готового видеоматериала, соответствующего курсу «музыкальной литературы», можно перечислить следующие ресурсы (избегая оценки в выборе, из указанных ранее, примерных программ по данной дисциплине

[отличающихся по принципу прохождения материала: хронологический (А.И. Лагутин, Э.С. Смирнова) или жанровый (Е.Е. Лисянская)], ресурсы приводятся в алфавитном порядке фамилий композиторов:

Форма работы	Информационный ресурс
Ознакомление с муз. культурами разных стран	Австрийская муз. культура: №000/ Tours/Data/Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002 ⁵ ; Венгерская муз. культура: №010/ Tours/Data/Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002; Немецкая муз. культура: №003/ Tours/Data/Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002; Польская муз. культура: №005/ Tours/Data/Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002; Русская муз. культура: №006/ Tours/Data/Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002; Скандинавская муз. культура: №007/ Tours/Data/Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002.

¹ Богатый теоретический материал содержится в интерактивной энциклопедии «Театр: балет, опера, драма», 2004. Тезисный и лаконичный материал можно обнаружить в интерактивных энциклопедиях: «Шедевры музыки», 2001, «Энциклопедии классической музыки», 2002. Безусловно, что для видеопрезентации довольно высокого уровня потребуются сравнительно глубокие теоретические знания, освещенные в специальной музыкально-теоретической литературе или хотя бы в учебной литературе. И в этом отношении необходимо учитывать избранный уровень обучения, из указанных выше (базовый, повышенный, профориентированный).

² Минимальную подборку музыкальных произведений, например, содержит диск «Детская музыкальная школа. Сборник классической музыки», 2006. (Довольно значимый в обучении по базовому уровню). Желательно каждому из учащихся приобрести для выполнения творческих заданий (о них см. ниже) подобный сборник классической музыки, либо иметь доступ к ресурсам Internet.

³ Подробнее о видах вопросов в курсе «музыкальной литературы» см. статью автора: «Систематизация теоретического материала в рамках дисциплины «Музыкальная литература» на примере темы «Симфоническое творчество Й. Гайдна» в сб. ст. «Современные проблемы преподавания музыкально-теоретических дисциплин в системе школа-колледж-ВУЗ» — Челябинск, 2009. — С. 65-71.

⁴ Например, из уже упомянутых ранее интерактивных: «Соната. Не только классика», 2004; «Энциклопедии классической музыки», 2002; «Шедевры музыки», 2001.

⁵ Указание интерактивного источника производится по принципу от названия, по возрастной, в местоположении в диске.

	<p>Для учащихся по повышенному и проф.ориентированному уровням¹, возможно ознакомление и со следующим материалом:</p> <p>Американская муз. культура: №009 / Tours/Data/Data – Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002; Английская муз. культура: №001/ Tours/Data/Data – Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002;</p> <p>Испанская муз. культура: №008/ Tours/Data/Data – Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002; Итальянская муз. культура: №004/ Tours/Data/Data – Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002;</p> <p>Французская муз. культура: №002/ Tours/Data/Data – Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002; Чешская муз. культура: №011/ Tours/Data/Data – Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002.</p>
<p>ознакомление с муз. направлениями (степень углубленности зависит от выбранного уровня обучения)³</p>	<p>Барокко, классицизм, романтизм, реализм – из интерактивной энциклопедии «Шедевры музыки», 2001².</p> <p>Для учащихся по повышенному и проф.ориентированному уровням, возможно изучить и презентации по некоторым другим направлениям.</p> <p>Средневековье, возрождение, импрессионизм, экспрессионизм, модернизм, авангардизм – из интерактивной энциклопедии «Шедевры музыки», 2001.</p>
<p>изучение биографии и творческих портретов композиторов</p>	<p>Для учащихся по повышенному и проф.ориентированному уровням, возможно осуществлять просмотр фильмов целиком (при дефиците времени, в качестве задания на дом), сравнивать несколько трактовок видеоматериала в представлении образа композитора.</p> <p>Бах И.С.: «Хроника Анны Магдалены» (1968, реж. Ж. штрауб, Д. Юйе); «Меня зовут Бах» (2003, х/ф, реж. Д. Риваз), «И.С. Бах. Этапы его жизни – х./ф.; серия №24 из 270 («И.С. Бах») – «Encyclopedia channel», 2006–2009;</p> <p>Бетховен Л.В.: «Бессмертная возлюбленная» («Immortal Beloved») – х./ф., реж. Б. Роуз, 1994; «Переписывая Бетховена», реж. А. Холланд, 2006; серия №77 («Л.В. Бетховен») – «Encyclopedia channel», 2006–2009; мультфильм «Л.В.Бетховен» (из серии «Сказки старого пианино», 2007, Студия М.И.Р., реж. В. Петкевич, О. Черкасова);</p> <p>Вивальди А.: мультфильм «Антонио Вивальди» (из серии «Сказки старого пианино», 2007, Студия М.И.Р., реж.:В. Петкевич, О. Черкасова);</p> <p>Гайдн Й.: серия №27 («Й. Гайдн») – «Encyclopedia channel», 2006–2009;</p> <p>Г.Ф. Гендель: «Великий господин Гендель» (1942, реж. Н. Уокер); «Гендель: Жизнь музыкального кумира» (2008, реж. Р. Плегер);</p> <p>Глинка М.И.: серия №31 («М.И. Глинка») – «Encyclopedia channel», 2006–2009; «Глинка», реж. Л. Арнштам, 1946;</p> <p>Григ Э.: «Легенда о Григе» – с.м./ф. реж. В. Курчевский;</p> <p>Дебюсси К.А.: «Фильм о Дебюсси» (1965, реж. К. Рассел).</p> <p>Лист Ф.: серия №70 («Ф. Лист») – «Encyclopedia channel», 2006–2009; «Ференц Лист», реж. М. Келети, 1970; «Листомания» (фильм 1975, реж. К. Рассел); Лист Ф.: «Грезы любви» (о Листе, 1970, реж. М. Келети);</p> <p>«Могучая кучка»: «Русская пятерка. Стасов, Балакирев, Бородин, Мусоргский, Римский-Корсаков» (2002, 5 выпусков, реж. А. Торстенсен);</p> <p>Моцарт В.А.: «Amadeus» – х./ф., реж.М. Форман, 1984; «Моцарт» – док./ф., реж. А. Попова; «Моцарт» («Игра в кости»), реж. С. Баскова, 2006; мультфильм «Моцарт» (из серии «Сказки старого пианино», 2009, Студия М.И.Р., реж. М. Спорн);</p> <p>Мусоргский М.П.: серия («М.П. Мусоргский») – «Encyclopedia channel», 2006–2009; «Мусоргский», реж. Г. Рошаль, 1950;</p> <p>Рахманинов С.В.: «Сергей Рахманинов. Две жизни» (в 2х чч.), реж. М. Рыбаков, т/о «Экран» и А. Рахманинов, 1992–3;</p>

¹ В условиях дифференцированной системы образования в ДМШ, предполагающей несколько уровней в образовательных программах: базовый, повышенный, профориентированный.

² Данные презентации в приведенной энциклопедии открываются только при автозапуске программы в целом.

³ Особое внимание к развитию «слышания в музыке эпохи» отводится в авторской программе И.В. Рулевой – «Музыка в потоке времени» – Екатеринбург, 1999 (рассчитана на 9 летнее обучение). Изучению музыки XX века посвящены: авторская программа Т. Басмановой, Е. Уфимцевой – «Зарубежная музыка XX века в контексте ведущих течений художественной культуры», Екатеринбург, 1998, авторская программа И.В. Корякиной – «Русская и зарубежная музыкальная культура XX века», Екатеринбург, 2000 и экспериментальная программа М.С. Звяжиной – «Музыкальная литература. Стилиевые особенности разных эпох» (2010–11 уч. год).

	<p>Римский-Корсаков Н.А.: «Римский-Корсаков», реж. Г. Рошаль, 1953; серия №83 («Н.А. Римский-Корсаков») – «Encyclopedia channel», 2006–2009;</p> <p>Стравинский И.Ф.: «Коко Шанель и Игорь Стравинский» – х./ф., реж. Ян Кунен, 2009;</p> <p>Чайковский П.И.: «Чайковский», х./ф., реж.-пост. И.В. Таланкин, «Мосфильм», т/о «Время», 1969; «Жизнь и смерть Чайковского», реж. А. Торстенсен, ЧГТРК «Культура», 2010; «Любители музыки» (1970, реж. К. Рассел).</p> <p>Шопен Ф.: «Желание (жажда) любви», Польша, реж. Ежи Антчак, 2002; «Искусство Шопена» («The Art of Chopin») – докум. кино, 2010, Польша, реж. В. Мировски; «Прощальное послание» («La note bleue» – «Голубая нота»), реж. А. Жулавски, 1991; серия №264 («Ф. Шопен») – «Encyclopedia channel», 2006–2009; «Песня на память» (1945, о жизни Шопена, США, реж. Ч. Видор);</p> <p>Шуберт Ф.: серия №45 («Ф. Шуберт») – «Encyclopedia channel», 2006–2009.</p>
характеристика произведений композиторов	<p><u>Для учащихся по повышенному и проф.ориентированному уровню, возможно осуществлять просмотр видеоматериалов целиком (при дефиците времени, в качестве задания на дом), сравнивать несколько исполнительских и постановочных трактовок одного и того же произведения (эта же форма работы непременно, но в меньшей степени, присутствует и на базовом уровне обучения).</u></p> <p>Бах И.С. «Токката и фуга d moll» – орк. обр. М. Плетнев, Рос. нац. ор.-р, дир. М. Плетнев;</p> <p>Бородин А.П.: «Князь Игорь» – опера, Большой т.-р, начало 1980-х; «Князь Игорь» (1970, Ленфильм, реж. Р. Тихомиров);</p> <p>Глинка М.И.: «Камаринская» – с.м./ф реж. И. Ковалевская, 1980; «Иван Сусанин» – опера, Большой т.-р, дир. М. Эрмлер; «Руслан и Людмила» – опера, Мариинский т.-р, дир. В. Гергиев, ВВС, 1995;</p> <p>Григ Э.: «Пер Гюнт» – с.м./ф., реж. В. Курчевский, 1979; «Peer Gynt» – худож./ф., 2006; «Гномы и горный король» («Шествие гномов», «В пещере горного короля», «Утро») – с.м./ф., реж. И. Ковалевская, 1993; «Пер Гюнт» – модерн-балет, хореогр. Х. Шпёрли, «Цюрихская Опера», 2008;</p> <p>Даргомыжский А.С.: «Русалка» – опера, Большой т.-р, дир. В. Андропов, 2000;</p> <p>Лядов А.К.: «Баба-Яга», «Кикимора» – сф. ор.-р «Молодая Россия», дир. М. Горенштейн, 2001;</p> <p>Моцарт В.А.: «Свадьба Фигаро» – фильм-опера, Венск. филарм. ор.-р, дир. К. Бём, «Unitel», 1976;</p> <p>Мусоргский М.П.: «Картинки с выставки» – с.м./ф., реж. И. Ковалевская, 1984; «Борис Годунов» – опера, Большой т.-р, дир. А. Лазарев, 1987; «Хованщина» (1959, фильм-опера, реж. В. Строева); «Борис Годунов» (МАМТ им. К.С. Станиславского и Вл.И. Немировича-Данченко, 1989, дир. – Е. Колобов); «Борис Годунов» (фильм-опера, 1954, реж. В. Строева); «Сорочинская ярмарка» (2009, «Русская опера», реж. М. Кисляров); «Ночь на лысой горе» (1993, м/ф, реж. Г. Шакицкая);</p> <p>Прокофьев С.С.: «Прогулка» (музыка из «Детской музыки») – с.м./ф, реж. И. Ковалевская, 1976; «Золушка», «Петя и волк» – с.м./ф., реж. А. Каранович, 1958; «Петя и волк» – балет.</p> <p>«Петя и волк» – балет, «Royal Ballet School», хореогр. М. Харт, Фр., 1995; «Петя и волк» – м./ф., «Sara Production», Фр., 1995; «Любовь к трем апельсинам» – опера, Большой т.-р, реж. П. Устинов, 1997; «Ромео и Джульетта» – балет, Большой т.-р, дир. А. Жюрайтис, 1976 (из серии «Балет. Лучшее на DVD», 2011. – №3).</p> <p>Равель М.: «Болеро» – м./ф. студия «Классика», 1992;</p> <p>Римский-Корсаков Н.А.: «Римский-Корсаков» (1953, реж. Г. Казанский, ЭГ. Рошаль); «Шехеразада» – балет, «Les Saisons Rosses», хореогр. М. Фокин; «Снегурочка» – опера, Екб. ГАТО и Б, дир.-пост. В. Пяхи, реж. А. Степанюк, 2009–10, «Садко» – опера, Большой т.-р, начало 1980-х; Н.А. Римский-Корсаков «Ночь перед рождеством» (2009, реж. Л. Моспан-Шульга); «Ночь перед рождеством» (1951, м/ф, реж. В. и З. Брумберги); «Сеча при Керженце» (1971, Союзм/ф, реж. И. Иванов-Вано. Ю. Норштейн);</p> <p>Сен-Санс К.: «Карнавал животных» – «Technisonog», дир. Ф. Лозано, Фр., 1983; «Аквариум»;</p> <p>Стравинский И.Ф.: «Петрушка» – балет, «Les Saisons Rosses», хореогр. М. Фокин;</p>

	<p>Хачатурян «Спартак» — балет, Большой т.-р, начало 1970-х;</p> <p>Чайковский П.И.: «Детский альбом» — с.м./ф., реж. И. Ковалевская, 1976; «Щелкунчик» — с.м./ф., реж. Б. Степанцев, 1973 (музыка из балетов: «Щелкунчик», «Лебединое озеро», «Спящая красавица»); «Щелкунчик» — балет, Мариинский т.-р, дир. В. Гергиев, 2007; «Щелкунчик» — пост. М. Борн, 2003; «Щелкунчик» — фильм-балет, реж. М. Бежар, 1999; «Щелкунчик» — балет, Большой т.-р, дир. А. Копылов, 1978 (из серии «Балет. Лучшее на DVD, 2011. — №2); «Времена года» — м./ф. Romana, реж. Иванов-Вано; «Спящая красавица» — балет, Большой т.-р, дир. В. Федотов, начало 1980-х; «Лебединое озеро» — балет, ЛГАТ оперы и балета им. Кирова (Мариинского т.-ра), дир. Е. Колобов, 1986 (из серии «Балет. Лучшее на DVD», 2011. — №1); «Евгений Онегин» — фильм-опера, Кировский т.-р оперы и балета, реж. Е. Горбунова, 1984; «Евгений Онегин» — опера, Метрополитен опера, дир. В. Гергиев, 2007; «Черевички» (2009, BBC, Covent Garden, дир. А. Полианишко);</p> <p>Шостакович Д.Д.: «Танцы кукол» — с.м./ф., реж. И. Ковалевская, 1985; Седьмая симфония — дир. Р. Баршай, «Синемафоника», «Глупый мышонок» (на предмет музыкального стиля Шостаковича) — м./ф., реж. М. Цехановский, «Ленфильм», 1940;</p>
<p>проверка запоминания музыки</p>	<p>Помимо традиционного использования аудиофрагментов, возможен альтернативный вариант, основанный на использовании видеоматериалов и не только стандартных академических записей, но и мультфильмов, рекламных роликов. Такой вид работы оказывается на практике довольно полезным. При всей необычности и новизне, достигаются в итоге те же задачи, что и при слушании музыки в интерпретации разных исполнителей: тренируется слух, предпринимаются попытки сравнительного анализа с выявлением различий в решении композиций на одно и то же произведение.</p> <p style="text-align: center;">Стандартные видеофрагменты</p> <p>Бородин А.П. Опера «Князь Игорь». Хор «Мужайся, княгиня»: №075/ Video / Proi / Data / Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002;</p> <p>Глинка М.И. Опера «Иван Сусанин». Ария Антонида: №059/ Video / Proi / Data / Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002;</p> <p>Глинка М.И. Опера «Руслан и Людмила». Марш Черномора: №141/ Video / Proi / Data / Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002;</p> <p>Мусоргский М.П. Опера «Борис Годунов». Песня Варлаама: №014/ Video / Proi / Data / Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002;</p> <p>Римский-Корсаков Н.А. Опера «Снегурочка». Финал: №171/ Video / Proi / Data / Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002;</p> <p>Хачатурян А.И. Балет «Спартак». Битва Спартака и Красса: №239/ Video/ Comp /Data / Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002;</p> <p>Чайковский П.И. Опера «Евгений Онегин». Письмо Татьяны: №049/ Video / Proi / Data / Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002;</p> <p>Чайковский П.И. «Спящая Красавица». Сцена из балета: №179 / Video / Proi / Data / Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002;</p> <p>Чайковский П.И. «Щелкунчик». Сцена из балета: №205 / Video / Proi / Data / Data — Интерактивная «Энциклопедия классической музыки», 2002.</p> <p style="text-align: center;">М/ф.</p> <p>Бах И.С.: «Токката и фуга d moll» — WD Pictures «Фантазия», реж. Бен Шарпстин, 1940; «Рождество» (Andante из Бранденбургского к.-та №4) — м./ф., «PIDP Entertainment», студия «Мишка», реж. М. Алдашин, 1996; «Шутка» (7 часть сюиты №2, h moll) — «Волшебная флейта», 2008;</p> <p>Бетховен Л.В.: «До весны не будить» [«Лунная соната» №14, (cis moll) I ч. и тема судьбы из Симфонии №5 (c moll)] — «Анимаккорд» м./ф, реж. О. Кузнецов, 2009;</p> <p>Григ Э.: «Утро» (№1) из Первой сюиты «Пер Гюнт» — м./ф «Classical baby», «НВО. Family», 2005; «Танец Анитры» №3 из Первой сюиты «Пер Гюнт» — м./ф «Музыкальная шутка», худож. Беляков, Цаховская; «В пещере горного короля» (№4) из Первой сюиты «Пер Гюнт» — «Волшебная флейта», 2008;</p> <p>Лист Ф.: Венгерская рапсодия №2 — «Кошачий концерт» («The cat concerto») — №29 из серии «Том и Джерри», «Cartoon», 1946; Венгерская рапсодия №2 — «Кроличья рапсодия» («Rhapsody rabbit») — «Warner Brothers», 1946;</p>

	<p>Моцарт В.А.: «Маленькая ночная серенада» и «Турецкий марш» [III часть фортепианной сонаты № 11 (A dur)] – «Волшебная флейта», 2008; Фортепианная соната № 15, I часть («Маленький Моцарт» («Little Amadeus») – заставка из начала мультсериала);</p> <p>Мусоргский М.П.: «Старый замок» из «Картинок с выставки» – «Волшебная флейта», 2008;</p> <p>Рахманинов С.В.: «Итальянская полька» – м./ф. «Буревестник», «Argus International», реж. А. Туркус, 2004;</p> <p>Сен-Санс К.: «Аквариум» (№ 7) из зоологической фантазии «Карнавала животных» – м./ф. «Classical baby», «НВО. Family», 2005; «Лебедь» (№ 13) из зоологической фантазии «Карнавала животных» – «Волшебная флейта», 2008;</p> <p>Чайковский П.И.: фрагменты из балета «Щелкунчик» – WD Pictures «Фантазия», реж. Бен Шарпстин, 1940;</p> <p>Шопен Ф.: вальс h moll, мазурка e moll, вальс a moll, прелюдия Dis dur, ноктюрн с moll – «Волшебная флейта», 2008; «Революционный этюд» cis moll – м./ф. «Буревестник», «Argus International», реж. А. Туркус, 2004;</p> <p>Шуберт Ф.: «Ave Maria» WD Pictures «Фантазия», реж. Бен Шарпстин, 1940.</p> <p style="text-align: center;">Заставки к телепередачам</p> <p>Бах И.С.: «Токката и fuga d moll» – тема токкаты – заставка к телепередаче «Человек и закон» на телеканале «НТВ»;</p> <p>Моцарт В.А.: тема из I части фортепианной сонаты № 15 – заставка к телепередаче «Умники и умницы» на «Первом» телеканале.</p> <p style="text-align: center;">Рекламные ролики</p> <p>Бетховен Л.В.: Тема судьбы из симфонии № 5 с moll + тема радости из симфонии № 9 d moll – Момент – Гермент – Henkel, 2010; Тема судьбы из симфонии № 5 – обои – Стройландия, 2010;</p> <p>Бородин А.П.: Хор «Улетай на крыльях ветра» (№ 17) из II д. оперы «Князь Игорь» – квас «Русский дар» и Квас «Русский дар клюква» – PepsiCo, 2010, 11;</p> <p>Григ Э.: «Утро» № 1 из Сюиты № 1 «Пер Гюнт» – кофе Nescafe Gold – совершенство вкуса и аромата – Nestle, 2010;</p> <p>Моцарт В.А.: «Турецкий марш» – III ч. сонаты для ф-но A dur № 11 – Audi S3 – Crescendo – Audi; ГП симфонии № 40 (g moll) – Телефон LG KP 500–LG, 2009; увертюра к опере «Свадьба фигаро» – реклама чипсов Pringles (2012); ГП симфонии № 40 – реклама автомобиля Lexus;</p> <p>Прокофьев С.С.: Тема Пети из симф. сказки «Петя и волк» – Coca-Cola – Coca-Cola, 2009;</p> <p>Равель М.: Фрагмент из «Болеро» – газированный напиток Coca Cola – Sleepwalker – Coca Cola;</p> <p>Чайковский П.И.: «Танец пастушков» из балета «Щелкунчик» – мороженое «Золотой стандарт», «Инмарко» – Unilever, 2011; «Танец феи Драже» из балета «Щелкунчик» – услуги банка – Сбербанк, 2002; «Танец феи Драже» из балета «Щелкунчик» – корм для кошек Whiskas с кусочками курицы в сырном соусе – Mars, 2009, 10, 11; «Танец феи Драже» из балета «Щелкунчик» – M&Ms: они настоящие... он настоящий – Mars, (2006) – 2009, 10, 11; «Танец феи Драже» из балета «Щелкунчик» – тарифная опция «Безлимит за 2 рубля» – МТС, 2010; «Танец феи Драже» из балета «Щелкунчик» – акция «подарок от Щелкунчика – Детский мир, 2010; «Вальс цветов» (тема № 2) из балета «Щелкунчик» – серия «Дворцы и усадьбы» – ДеАгостини, 2011; «Вальс» (тема) из балета «Лебединое озеро» – мебель – МиассМебель, 2010, 11; «Танец маленьких лебедей» из балета «Лебединое озеро» – туалетная бумага Lotus-Арома – Lotus; «Неаполитанский танец» из балета «Лебединое озеро» – корм для кошек (ваша киска купила бы Whiskas) – Mars, 2009;</p>
--	---

В сложившейся ситуации раскола между академическим музыкальным искусством и массовой культурой необходимо уметь избегать однозначного отношения, отрицательного или положительного, ко всем жанрам, так или

иначе претворяющим классическую музыку. Объективно требуется рассматривать каждый отдельный вариант. Не случайно организованы и проводятся конкурсы и фестивали в области **кинематографии** (среди наиболее пре-

стижных — имеющие аккредитацию «Международной федерации ассоциаций кинопродюсеров»), **мультипликации** [например: («Мультиматограф») в Вологде, («Открытый российский фестиваль анимационного кино») в Суздали] и **рекламы** [«Каннские львы» (Cannes Lions) во Франции, «Клио» (Clio) и «Саммит-эвордс» (Summit Awards) в Нью-Йорке, «Епика» (Epica Awards) поочередно в различных больших городах Европы, Лондонский международный фестиваль рекламы, «Золотой барабан» (Golden Drum) в Порто-Рож, «Золотой волк» в Минске и «Золотой молоток» (Golden Hammer) в Риге, «RedApple» в Москве], в рамках которых выявляются наиболее удачные и профессиональные образцы.

Примерный план анализа музыки в произведениях мультипликационного и кинематографического жанров

I. Определение используемого музыкального материала: возможного стиля, композитора, произведения, части или раздела.

II. На какую аудиторию ориентирована данная мультипликационная или кинематографическая картина.

III. Прослушивание изначального, созданного самим композитором варианта произведения и претворенного в рассматриваемой картине.

IV. Образное соответствие музыки и картины (сюжет, образ):

а) музыка соответствует образу картины и подчеркивает его;

б) сравнительно высокий уровень музыки повышает престиж картины;

в) сравнительно высокий уровень музыки снижается от синтеза с неравной картиной, провоцируя различные состояния: иронию, недоумение и пр..

V. Смысловая функция музыкального сопровождения

а) основная нагрузка в синтезе с изображением; б) фоновая нагрузка, создание атмосферы для восприятия звучащих словесных комментариев и видеоряда.

VI. По продолжительности введения, муз. произведение представляет:

а) постоянный фон; б) фрагментарные вкрапления (реже).

VII. По выбору цитируемого фрагмента: а) наиболее яркие темы произведения;

б) некоторая продолжительная часть произведения;

в) синтез нескольких фрагментов по необходимому смыслу.

VIII. При адаптации музыкальных произведений к картине первоначальный вариант подвергается тем или иным изменениям:

I. по способу цитирования:

а) прямое (точный повтор); б) варьированное (с изменениями).

2. в отношении словесного текста:

а) словесная вокальная линия заменяется бессловесной или инструментальной;

б) инструментальная сменяется вокальной (досочинение слов);

3. по выбору инструментровки: а) сохраняется первоначальный вариант;

б) тембры обогащаются партией ударных, либо целиком подменяются синтезированным звуком; в) тембры инструментов замещаются иными, порой весьма своеобразными.

Примерный план анализа рекламного ролика¹

I. Определение названий: товара, торговой марки, компании. Запомнили ли вы эту информацию после просмотра рекламы (при условии присутствия такой информации полностью или частично). Как преподнесена эта информация: голос, текст.

II. Определение возможного стиля, композитора, произведения, части или раздела произведения. (При осуществлении выбора наблюдаются две тенденции:

— наиболее известные композиторы и произведения, знакомые многим;

— и в противоположность этому — немногим известные композиторы и произведения, знакомые избранным и знаатокам музыки. — Выбрать из двух)

III. Где была просмотрена видеореклама: а) по телевизору; б) в сети Интернет; в) на мониторах города; г) в кинотеатре; д) иное.

IV. Краткое изложение сути происходящего в ролике (сюжет). Сложен ли он для понимания и почему.

V. На какую аудиторию ориентирована данная реклама: а) по назначению товара, б) по стоимости товара; в) по доступности информации; г) по направленности сюжета и прочее.

VI. Прослушивание изначального, созданного самим композитором варианта произведения, используемого в данной рекламе.

VII. Образное соответствие музыки и рекламного ролика (сюжет, образ):

а) музыка соответствует образу рекламируемого товара и подчеркивает его;

б) сравнительно высокий уровень музыки повышает престиж товара;

в) сравнительно высокий уровень музыки снижается от синтеза с неравным товаром, провоцируя различные состояния: иронию, недоумение и пр.;

VIII. Смысловая функция музыкального сопровождения

а) основная нагрузка в синтезе с изображением;

б) фоновая нагрузка, создание атмосферы для восприятия звучащих словесных комментариев и видеоряда.

IX. По продолжительности введения, муз. произведение представляет:

¹ Был разработан учащимися ДШИ №9 — Хмелевой Е.Е., Хаустовым А.Ю. под руководством автора данной статьи при написании научной работы для VIII городской научно-практической конференции учащихся «Первые шаги в науке»: «Шедевры мировой музыкальной классики и видеореклама: к вопросу о взаимодействии в синтезе». — Челябинск, 2011.

- а) постоянный фон;
 б) фрагментарные вкрапления (реже).
 X. По выбору цитируемого фрагмента:
 а) наиболее яркие темы произведения;
 б) некоторая продолжительная часть произведения;
 в) синтез нескольких фрагментов по необходимому смыслу:

XI. При адаптации музыкальных произведений к видеорекламе первоначальный вариант подвергается тем или иным изменениям:

1. по способу цитирования:
 - а) прямое (точный повтор); б) варьированное (с изменениями).
2. в отношении словесного текста:
 - а) словесная вокальная линия заменяется бессловесной или инструментальной;
 - б) инструментальная сменяется вокальной (досочинение слов);
3. по выбору инструментовки:

- а) сохраняется первоначальный вариант;
- б) тембры обогащаются партией ударных, либо целиком подменяются синтезированным звуком;
- в) тембры инструментов замещаются иными, порой весьма своеобразными;
4. по наличию добавочных звуковых эффектов:
 - а) эффект присутствия (звуки самого товара и окружающего пространства);
 - б) эффект символизации (приписывание товару свойств или соотнесение со свойствами).

XII. Было ли в рекламе что-то, что вас удивило, потрясло, рассмешило, насторожило, испугало? (Эмоциональное содержание).

XIII. Понравилась ли эта конкретная видеореклама?

а) да; б) нет; в) затрудняюсь. Объяснить причину.

Среди готового неакадемического¹ аудиоматериала², соответствующего курсу «Музыкальной литературы» в ДМШ, можно перечислить следующие ресурсы (приводятся в алфавитном порядке фамилий комп. -ов):

проверка запоминания музыки	<p>Вокальное и хоровое исполнение с современной аранжировкой и добавлением словесного текста к мелодиям классических произведений.</p> <p>Бах И.С. Прелюдия C dur из I тома «Х.Т.К.» – № № 12,24 (муз. Д. Тухманова, сл. Ю. Энтина, исп. БДХ) – «Игра в классики», проект Д. Тухманова и Ю. Энтина, 2004; импровизации на темы композитора – Жак Лузье, вокальный ансамбль Swingle Singers;</p> <p>Бетховен Л.В. «Сергеа-Бетховен» (песня на мелодию «К Элизе»: автор – Сергеа, исп. Сергеа и «Премьер министр»), реж. А. Голубев, 2009; «К Элизе» – № № 5, 17 (муз. Д. Тухманова, сл. Ю. Энтина, исп. С. Беликов и БДХ) – «Игра в классики», 2004;</p> <p>Бородин А.П.: хор «Улетай на крыльях ветра» в качестве припева в песне «Prince Igor» (1997, Warren, Sissel);</p> <p>Моцарт В.А. «Турецкий марш» из Фортепианной сонаты A dur, III часть – № № 1,13 (муз. Д. Тухманова, сл. Ю. Энтина, исп. Д. Тухманов и БДХ) – «Игра в классики», 2004;</p> <p>Чайковский П.И. «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик» № № 11, 23 (муз. Д. Тухманова, сл. Ю. Энтина, исп. БДХ);</p> <p>«Июнь» из «Времен года» – № № 10, 22 (муз. Д. Тухманова, сл. Ю. Энтина, исп. Т. Гвердцители и БДХ) – «Игра в классики», 2004; «Танец маленьких лебедей» из балета «Лебединое озеро» – № № 7,19 (муз. Д. Тухманова, сл. Ю. Энтина, исп. В. Войнаровский и БДХ) – «Игра в классики», 2004; «Старинная французская песенка» из «Детского альбома» – № № 9, 21 (муз. Д. Тухманов, сл. Ю. Энтин, Д. Тухманов и БДХ) – «Игра в классики», 2004;</p> <p>Шопен Ф. Этюд op.10 №3 (E dur) – № № 6, 18 (муз. Д. Тухманова, сл. Ю. Энтина, исп. Н. Басков и БДХ) – «Игра в классики», 2004;</p> <p>Шуберт Ф. Музыкальный момент op. 94 №3 (f moll) – № № 4,16 (муз. Д. Тухманова, сл. Ю. Энтина, исп. БДХ) – «Игра в классики», 2004;</p> <p style="text-align: center;">Произведения в современной обработке.</p> <p>Бах И.С.: «Токката и фуга d moll» – «Op.-p Золотого Света» – «Мировая классика в современной обработке» – Ч.1., 2004; «Токката и фуга» – Remix Techno;</p> <p>Бетховен Л.В.: «Лунная соната», «Аппассионата», «Патетическая соната», «К Элизе» – «Op.-p Золотого Света» – «Мировая классика в современной обработке» – Ч.1., 2004;</p>
-----------------------------	---

¹ Перечисление академических стандартных аудиозаписей требует большого текстового объема и, по причине намного большей вариантности исполнений, по сравнению с видеоматериалами, мы оставляем выбор за самим преподавателем.

² План анализа муз. произведения в вокальной, хоровой, компьютерной обработках составляется по аналогии с представленными примерными планами.

Глинка М.И.: Увертюра к опере «Руслан и Людмила», «Вальс-фантазия», «Марш Черномора» из оперы «Руслан и Людмила», «Я помню чудное мгновение», «Каватина Людмилы» из оперы «Руслан и Людмила», «Славься» и оперы «Иван Сусанин» — «Ор.-р Золотого Света» — «Мировая классика в современной обработке» — Ч.1., 2004;

Григ Э.: «Танец Анитры», «Песня Сольвейг», «В пещере горного короля», «Утро», «Смерть Осе» из сюит «Пер Гюнт».

«Вальс», «Свадебный день в Трольхаугене» — «Ор.-р Золотого Света» — «Мировая классика в современной обработке» — Ч.1., 2004;

Моцарт В.А.: I часть фортепианной сонаты № 15, «Турецкий марш» из фортепианной сонаты № 11, «Маленькая ночная серенада», увертюра к опере «Свадьба Фигаро» — «Мировая классика в современной обработке» — Ч.2., 2004;

Мусоргский М.П.: «Прогулка», «Гном», «Старый замок», «Баба-Яга», «Два еврея», «Быдло», «Тюльрийский сад» из «Картинок с выставки» — «Мировая классика в современной обработке» — Ч.2., 2004;

Чайковский П.И.: «Сладкая греза», «Марш деревянных солдатиков» из «Детского альбома»; «Баркарола», «Подснежник» из «Времен года»; «Марш», «Трепак», «Китайский танец», «Арабский танец», «Танец феи Драже», «Вальс цветов». «Танец пастушков» из «Щелкунчика» — «Мировая классика в современной обработке» — Ч.2., 2004;

Шопен Ф.: ноктюрн № 2; этюды № № 2, 13, 19, 21; вальсы № № 2, 7, 10; прелюдии № № 2, 4, 5, 6, 20; мазурка № 3 — «Мировая классика в современной обработке» — Ч.2., 2004;

Примерные творческие задания с применением минимальных компьютерных технологий (для любого из уровней обучения: отличных по качественной наполняемости):

— составить презентацию, включающую: тезисы (из учебников, энциклопедий, ресурсов сети Internet), иллюстрации (возможно собственные, по прослушиванию музыки) и муз. фрагменты (по образцу, показанных в классе);

— составить тесты любого типа;

— сочинить слова к мелодии понравившегося произведения из предложенных по программе и дополнительно, по желанию, создать автоаккомпанемент (полученный вариант исполнить в виде песни);

— сочинить и записать несколько вариаций на понравившуюся тему (возможно и с помощью преподавателя по композиции, если такой предмет существует в школе).

Литература:

1. Айдарова И.Р. Уроки творчества за музыкальным компьютером / И.Р. Айдарова // Искусство в школе, 2008. — № 1. — С. 60–62.
2. Безека С.В. Создание презентаций в Power Point 2007 / С.В. Безека. — М.: НТ Пресс; Владимир: ВКТ, 2008. — 194 с.
3. Глушков С.В. Цифровое видео и аудио. Секреты обработки на ПК / С.В. Глушков, А.В. Харьковский. — М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2008. — 320 с.
4. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер новый инструмент музыканта. Элективный курс для старшеклассников / И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко, А.В. Белов. — СПб.: СМИО Пресс, 2006. — 211 с. (+ CD-ROM).
5. Долгунова А.Ш. Новые информационные технологии в музыкальном образовании / А.Ш. Долгунова // Музыкальное образование сегодня: поиски, инновации, проблемы. — Челябинск: ЧГИМ им. П.И. Чайковского, 2010. — С. 7–9.
6. Красильников И.М. Студия компьютерной музыки / И.М. Красильников // Программы дополнительного художественного образования детей. — М.: Просвещение, 2005.
7. Лифановский Б.И. Интернет для музыканта / Б.И. Лифановский. — М.: Классика-XXI, 2006. — 216 с.
8. Панкевич Р.В. Возможности информационных технологий в реализации стандарта высшего образования по специальности «Музыкальное образование» / Р.В. Панкевич // www.ito.su.
9. Петелин Р.Ю. Музыкальный компьютер. Секреты мастерства / Р.Ю. Петелин, Ю.В. Петелин. — СПб.: БХВ-Петербург; Арлит, 2004. — 2-е изд., перераб. и доп. — 688 с.
10. Сизова Е.Р. Обучающие компьютерные программы в курсе гармонии / Е.Р. Сизова // Вопросы теории и истории музыки. — Челябинск: ЧВМУ им. П.И. Чайковского, 1998. — С. 156–164.
11. Стайловская И.А. Применение компьютерных технологий в системе дополнительного образования детей / И.А. Стайловская // Музыкальное образование сегодня: поиски, инновации, проблемы. — Челябинск: ЧГИМ им. П.И. Чайковского, 2010. — С. 42–44.

12. Тараева Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Стратегии и методики: в 3-х кн. / Г.Р. Тараева. — М.: Классика-XXI, 2007. — Кн.1. (+CD-ROM) — 128 с., Кн.2. — 120 с., Кн.3. — 128 с.
13. Титова С.С. Систематизация теоретического материала в рамках дисциплины «Музыкальная литература» на примере темы «Симфоническое творчество Й. Гайдна» / С.С. Титова, рук. Л.А. Иванова // Современные проблемы преподавания музыкально-теоретических дисциплин в системе школа-колледж-ВУЗ. — Челябинск: ЧГИМ им. П.И. Чайковского, 2009. — С. 47–74.
14. Черненко О.В. Использование информационных и музыкально-компьютерных технологий в музыкальном образовании / О.В. Черненко // Музыкальное образование сегодня: поиски, инновации, проблемы. — Челябинск: ЧГИМ им. П.И. Чайковского, 2010. — С. 52–54.
15. Яблонская О.А. Основные формы проверки знаний на уроках музыкальной литературы: метод. рекомендации для преподав. муз. училищ, школ, лицеев, колледжей / О.А. Яблонская // Вопросы теории и истории музыки. — Челябинск: ЧВМУ им. П.И. Чайковского. — С. 173–180.
16. Яблонская Е.А. Отечественное музыкальное образование в контексте процессов глобализации и информатизации / Е.А. Яблонская // Музыкальное искусство Урала в контексте национальных культурных традиций и диалога культур. — Челябинск: УЮрГИИ им. П.И. Чайковского, 2011. — С. 179–181.

Примерный базовый список информационных ресурсов для дисциплины «Музыкальная литература» в ДМШ

1. Великие композиторы. Рассказы детям, биографии и интересные истории // <http://www.muz-urok.ru/kompozitoryi.htm>
2. Волшебная флейта, 2008 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — Польша: Cinema Prestige, 2008. — 2 электрон. опт. диска (DVD). Системные требования: устройство для чтения DVD дисков.
3. Детская музыкальная школа, 2006 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.:ИДДК: Детская музыкальная школа, 2006. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Системные требования: MS Windows 98/Me/NT/2000; процессор Pentium 100 МГц; 4-скоростной CD-ROM; SVGA-карта; звуковая карта.
4. Игра в классики, 2004 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — Л.: Маркон: Игра в классики, 2004. — 1 электрон. опт. диск (CD-DA). Системные требования: устройство для чтения CD-DA.
5. Композиторы, 2008 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.:Нью Медиа Дженерейшн: Композиторы, 2008. — 1 электрон. опт. диск (DVD). Системные требования: устройство для чтения DVD дисков.
6. Мир музыки, 2000 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.: Медиа-сервис: Мир музыки, 2000. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Системные требования: MS Windows 95/98/Me/2000/XP; процессор Celeron 300 МГц; CD-ROM; оперативная память 64 Мб; SVGA-карта; звуковая карта.
7. Мировая классика в современной обработке, 2004 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.: Монолит: Мировая классика в современной обработке, 2004. — Ч.1,2. — 2 электрон. опт. диска (CD-DA). Системные требования: устройство для чтения CD-DA.
8. Музыкальный и театральные словари, 2008 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.:Бука: Музыкальный и театральные словари, 2008. — 1 электрон. опт. диск (PC CD). Системные требования: MS Windows 2000/XP/Vista; процессор Pentium II 800 МГц; 16-скоростной CD-ROM; оперативная память 256 Мб; SVGA-карта (16 Мб памяти); звуковая карта; клавиатура; мышь.
9. Нотный архив Бориса Тараканова // <http://notes.tarakanov.net/composers/g.htm>
10. Симфонический оркестр, 2002 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.: Си Ди Клуб. — 1 электрон. опт. диск (CD-DA). Системные требования: устройство для чтения CD-DA.
11. Соната. Не только классика, 2004 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.: Новый диск. Институт Новых технологий: Соната. Не только классика, 2004. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Системные требования: MS Windows 98/Me/2000/XP; процессор Pentium II 266 МГц; 64 Мб оперативной памяти; 4-скоростное устройство для чтения компакт-дисков или DVD дисков; SVGA-карта (1024x768); звуковое устройство.
12. Театр: балет, опера, драма, 2004 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.:Кордис и Медиа: Театр: балет, опера, драма, 2004. — 1 электрон. опт. диск (DVD). Системные требования: MS Windows 2000 и выше; процессор Pentium; DVD-ROM; SVGA-карта; звуковая карта; мышь.
13. Шедевры музыки, 2001 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.: Кирилл и Мефодий: Шедевры музыки, 2001. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Системные требования: MS Windows 98 и выше; процессор Celeron 300 МГц; 200 Мб свободного пространства на жестком диске; 32-х скоростной CD-ROM; SVGA-карта (800x600 с глубиной цвета 24 бит); звуковая карта 16 бит.
14. Фантазия, 2003 (1940) [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.:Реплимастер: Фантазия, 2003 (1940). — 1 электрон. опт. диск (DVD). Системные требования: устройство для чтения DVD дисков.

15. Энциклопедии классической музыки, 2002 (переизд.) [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.: Коминфо: Энциклопедия классической музыки, 2002. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Системные требования: Pentium; 32 Мб оперативной памяти; MS Windows 95/98/2000 и выше; 4-скоростное устройство для чтения компакт-дисков или DVD-дисков; SVGA-карта (640x480 с глубиной цвета 16 бит); звуковая карта; мышь.
16. Энциклопедия классической музыки, 1997 // <http://forum.in-ku.com/showthread.php?p130443-%D0%92%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%BE%D1%8D%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B8&s=b330a8cc780a01c585db9e7dcfe7f4f9>
17. Encyclopedia channel, 2006—2009 // <http://xxmovie.ru/433-proekt-yenciklopediya-encyclopedia-channel-2006.html>.

Примерный список архивов информации

<http://telead.ru> и <http://adme.ru> — архивы рекламных роликов;
<http://baseoffmp3.com> — архив аудиозаписей;
<http://intoclassics.net> — архив видео, аудио, нот и пр. по музыкальной тематике;
<http://mults.spb.ru> — архив мультфильмов;
<http://telead.ru> и <http://adme.ru> — архивы рекламных роликов;

Примерный список периодических информационных ресурсов для дисциплины «Музыкальной литературы» в ДМШ

1. 10 великих русских композиторов. Ч. 1 // <http://www.olofmp3.ru/index.php/10-velikih-russkih-kompozitorov.-Chasty-1.html>
2. 10 великих русских композиторов. Ч.2. // <http://www.olofmp3.ru/index.php/10-velikih-russkih-kompozitorov.-Chasty-2.html>
3. 100 человек, которые изменили ход истории. — М.: Де Агостини, 2008—2009. — №№ 8 (Моцарт В.А.), 43 (Бетховен Л.В.).
4. Балет. Лучшее на DVD, 2011 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — М.: Ди Ви Ди-Клуб; Де Агостини: Балет. Лучшее на DVD, 2011. — 50 электрон. опт. дисков (DVD). Системные требования: устройство для чтения DVD дисков.
5. Великие композиторы, 2008—2009 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — Комсомольская правда; Мелодия: Великие композиторы, 2008—2009. — 20 электрон. опт. дисков (CD-DA). Системные требования: устройство для чтения CD-DA.
6. Великие композиторы. — Комсомольская правда; Мелодия, 2009. — №№ 21—40 // <http://files.mail.ru/OL4KIP>
7. Великие композиторы, 2010 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — Комсомольская правда; Мелодия: Великие композиторы, 2010. — 25 электрон. опт. дисков (CD-DA). Системные требования: устройство для чтения CD-DA.
8. Великие композиторы. Жизнь и творчество, 2006—2009 [Электронный ресурс, журнал]. — Электрон. дан. — 85 электрон. опт. дисков (CD-DA). Системные требования: устройство для чтения CD-DA.
9. Мугинштейн М.Л. Хроники мировой оперы 1600—1850/ М.Л. Мугинштейн. — Екатеринбург: У-Фактория (при участии издательства Гуманитарного университета), 2005. — 640 с. (присутствуют ссылки на видео и аудиоресурсы рассматриваемых опер).
10. Наша история. 100 великих имен. — М.: Де Агостини, 2010—2011. — №№ 4 (Чайковский П.И.), 25 (Шостакович Д.Д.), 50 (Рахманинов С.В.), 60 (Римский-Корсаков Н.А.), 73 (Глинка М.И.), 76 (Мусоргский М.П.), 82 (Бородин А.П.).
11. «Шедевры классической музыки» (М.: «И.М.П.», 2011 (книга+CD): Чайковский «Поэзия и страсть»; Григ «Норвежская идиллия»; Бах «Гений барокко»; Вивальди «Венецианская роскошь»; Шуберт «Лирическая гармония»; Штраус «Король вальса»; Мендельсон «Сны и фантазии»; Гендель «Королевская музыка»; Моцарт «Мастерство гения»; Дворжак «Чешские мелодии»; Бетховен «Романтические интерлюдии»; Шопен «Магия фортепиано»; Пуччини «Трагедия в опере»; Верди «Ее величество опера»; Брамс «Романтическая страсть»; Рахманинов «Последний романтик»; Бетховен «Дух свободы»; Гайдн «Мастер музыки»).

Способствование развитию творческого потенциала учащихся ДМШ и СПО в рамках дисциплины «Музыкальная литература»: к вопросу о формах работы и методическо-материальном обеспечении

Титова Светлана Сергеевна, студент

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (г. Челябинск)

Тенденции общества и культуры диктуют свои жесткие требования к наличию умений и навыков, качеств и способностей. Мало просто уметь делать что-то правильно, как предписано: просто повторить, сыграть, пересказать. Это очень нужные навыки, тренирующие способности к запоминанию и воспроизведению, но они относятся к базовым и обязательным и не вызывают удивления и не являются залогом последующего успеха без умелого сочетания с более сложными. Просто выучить, знать не гарантирует отличной оценки и успеха в профессиональной деятельности. Игра нотного текста без собственного исполнительского видения, рассказ биографии композитора без собственного отношения к его личности и творчеству не вызовет эмоциональный отклик и интерес у аудитории и не формирует главного — индивидуальной позиции, мнения и способного суждения. Умение заинтересовать себя и увлечь окружающих — качество, повышающее значимость затрачиваемых усилий в любой деятельности. Особенно важно это при формировании музыканта: будущего исполнителя — стремящегося найти индивидуальную манеру исполнения при понимании стилистических тенденций целых эпох и отдельных композиторов, будущих музыковедов — объясняющих ярко и умеющих найти множество ассоциаций из разных сфер

искусства и жизни, будущих композиторов — сочиняющих в найденной собственной манере, творчески переосмысливая весь предыдущий опыт великих мастеров. Многое изучено и написано, найдено немыслимое количество индивидуальных трактовок исполнения и высшее умение — найти чему удивиться и своевременно развить, исследовать и воплотить что-либо не так, как уже это было — т.е. креативно¹, творчески².

Сопроводить учащихся по пути поиска их индивидуальности — сверхзадача преподавателя, реализующаяся намного быстрее при активности самих учащихся. Разнообразные воплощения форм работы дают возможность учащимся раскрыться с разных сторон и понять свои возможности и потенциал к дальнейшему развитию. Проведение уроков в каждом конкретном случае будет отличаться, даже при объяснении одной и той же темы, все зависит от интересов учащихся, более подробного рассмотрения тех или иных моментов. Так и выбор воплощения той или иной формы работы всегда индивидуален и должен быть оправдан. Для эффективного применения любой формы работы требуется определенное методическо-материальное обеспечение.

Проследить все вышесказанное в рамках дисциплины «Музыкальная литература» наглядно поможет таблица 1.

Литература:

1. Абдулин Э.Б. Методика музыкального образования: учеб. для студ. педвузов / Э.Б. Абдулин, Е.В. Николаева. — М.: Музыка, 2006. — 336 с.
2. Аверьянова О. Русская музыка до середины XIX века: М.Глинка, А.Даргомыжский / О. Аверьянова. — Пара Ла Оро, 2009. — 150 с. + CD.
3. Аверьянова О. Русская музыка второй половины XX века: Э. Денисов, А. Шнитке, Р. Щедрин / О. Аверьянова. — Минск: Пара Ла Оро, 2009. — 150 с. + CD.
4. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. / О.А. Апраксина. — М.: Просвещение, 1983. — 224 с.
5. Белоусова С. Романтизм. Ф. Шуберт, Р. Шуман, Ф. Шопен: учеб. пособ по предмету «Музыкальная литература» для ДМШ и ДШИ / С. Белоусова. — Минск: Пара Ла Оро, 2009. — 112 с. + CD.
6. Белоусова С.С. Русская музыка второй половины XIX века: А.П.Бородин, М.П.Мусоргский, Н.А.Римский-Корсаков / С.С. Белоусова. — Минск: Пара Ла Оро, 2009. — 124 с. + CD.
7. Бокщанина Е. Методика преподавания музыкальной литературы в училище: учеб. для заочн., очн. И вечерних отделений муз. вузов / Е. Бокщанина. — М.: Музгиз, 1961. — 72 с.
8. Выгодский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: кн. для учителя / Л.С. Выготский., послесл. В.В. Давыдова. — М.: Просвещение, 1991. — 3-е изд. — 90 с.

¹ **Креативность** — (лат. creatio — созидание, сотворение), творческая, созидательная, новаторская деятельность.

² **Творчество** — деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью.

Таблица 1

Формы работы						
	I. Слушание музыкального произведения	II. 1. Биография композитора в ДМШ (творческий и жизненный путь по программе СПО)	II. 2. Изучение музыки разных эпох, национальных школ	III. Теоретический разбор произведения	IV. Закрепление пройденного теоретического материала	V. Музыкальная викторина и игра тем наизусть
1) Способ воплощения	а) сравнение нескольких интерпретаций с высказыванием своей точки зрения (м.б. в виде игры! «Жюри» ²); б) сопоставление писемленного отзвука статьи (м.б. игра «Журналист» по написанию небольших статей среди команд); в) высказывание путей дальнейшего произведения при его остановке, исходя из особенностей стиля, композиции (м.б. игра «Угадай продолжение») ³	а) сценка-постановка «Из жизни композитора» (чаще в ДМШ – см. [35]); б) по принципу нахождения наиболее интересных фактов из биографии для беседы на уроке (м.б. игра «А знаете ли вы, что...» или «Верите ли вы что...» ⁴); в) подведение итогов по значению деятельности композитора для музыкального искусства (м.б. игра «Знаменитому, что...» – данная форма предполагает способности к обобщению и анализу явлений и подводит для учащихся более старшего возраста); г) м.б. с предварительной подго-	а) м.б. с предварительной подготовкой учащихся (поиск иллюстраций: портретов, картин художников определенного направления ⁵ , аудио и видеороликов, высказываний, фактов – для беседы среди учащихся, дополнений рассказа преподавателя, презентации и пр. – подходит для учащихся старшего возраста и студентов); б) подбор не только иллюстраций, но и литературных произведений (стихотворений, высказываний) для произведения, характер-	а) поиск основных тем и лейттем, проведение их образного наполнения с рядом эпитетов - признаков характера звучания [26]; б) анализ структуры и выразительных средств с приведением аналогий из других музыкальных произведений и проведение параллелей с образцами литературы, живописи; в) составление, если возможно, нескольких разных схем одного и того же сочинения с поэзией разных форм (сонатной, рондальной, вариаци-	а) составление аудио, видео вопросов, тем [19; 30] различных видов; б) обдумывание в качестве домашней работы вопросов к опи-санию композитора (факты из жизни, высказывания и пр.), проектированию (история создания и постановки премьеры, структура, тематическое развитие, сред-ства выразительности и развития и т.д., м.б. игра «Узнай сочинение, композитора» – вопросы от учащихся или преподавателя); в) игра «Кто кого...» на лучшее знание в области пройденного ма-	а) игра тем учащимися в разном порядке для угадывания остальных; б) сочинение вариаций на тему в качестве домашнего задания с последующим угадыванием остальных участниками группы; в) игра «по почке» или в командах тем по творчеству композитора (на- пример из «Х.Т.К.» И.С. Баха, из «Ивана Сусанина» М.И.Глинки – в которых доволно

1 Игра в ходе урока по музыкальной литературе может вводиться: а) фрагментарно (элементы ее в качестве неожиданного вопроса к учащимся ДМШ и студентам СПО и пожелания к выполнению небольшого эксперимента-игры способствует активизации внимания и отзывчивости у учащихся), так и в качестве б) запланированного урока-игры-состязания при умелом планировании изучения программы (данный вид намного проще реализовать в условиях ДМШ, чем в СПО, где рамки прохождения материала намного жестче и объем изучаемого материала больше). Все зависит, прежде всего, от ориентации форм работы на конкретную группу и интересы учащихся и студентов.

2 Данная игра проводится в практике преподавателя ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского – О.Ю. Ивановой (дисциплины – «Анализ музыкальных произведений», «Музыкальная литература»). Данному преподавателю принадлежит статья: «Интеллектуальная игра как форма активизации учебного процесса» [16].

3 Данная игра была проведена на курсах повышения квалификации по преподаванию музыкально-теоретических дисциплин в мае 2012 в ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, г. Челябинск (на примере групп специальной музыкальной школы, преподаватель – О.В. Шафорова).

4 Данная игра была проведена на курсах повышения квалификации по преподаванию музыкально-теоретических дисциплин в мае 2012 в ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, г. Челябинск (на примере групп специальной музыкальной школы, преподаватель – Н.Г. Тимакова).

5 Возможно обращение к ресурсам электронных энциклопедий по типу: «Античность», «Барокко», «Возрождение», «Классицизм», «Романтизм», «Импессионизм. Постимпессионизм», «Символизм», «Реализм», «Русская живопись», «Модерн» (например произведения DirectMedia). Таким образом, осуществляется связь с дисциплинами: «История искусства», «История мировой культуры».

		товкой учащимися (поиск иллюстраций, аудио и видеофрагментов, высказываний, фактов — для беседы среди учащихся, дополнений рассказа преподавателя, презентаций и пр. — подходит для учащихся старшего возраста и студентов); д) составление творческого портрета композитора ¹ (в качестве домашнего задания, больше подходит для студентов, умеющих анализировать и выбирать необходимую информацию);	ризующих конкретное направление; в) отражение впечатлений (в качестве домашнего задания) через рисунок, сочинение стихотворения; г) сочинение с стиле композитора, в духе направления небольшого муз. фрагмента с последующим общим прослушиванием и определением стиля, направления ² (игра «Алла...»).	онной, трехчастной и т.д. — подходит больше для учащихся старшего возраста, в виде игры «Какая форма?» общими усилиями вполне подсилу учащимся ДМШ); г) при изучении программной музыки возможно, в качестве домашнего задания рисовать персонажей и образы (более часто применяется в ДМШ, например, изучая «Петлю и волка» С.С.Прокофьева, «Три чуда» Н.А. Римского-Корсакова, «Пер Гюнт» Э. Грига)	терила (преподаватель предлагает тему: конкретный композитор, сочинение и учащиеся «по цепочке» либо в командах называют особенности и значимые факты; г) на знание особенностей стиля и творчества — подготовка вопросов учащимся, либо ответы на вопросы преподавателя (м.б. игра «А кто мог это сказать — среди критиков, друзей, о ком», «А кто мог это сочинить — среди композиторов».	большое количество тем), направления, из конкретного сочинения; г) игра «Угадай как..» — прослушивание муз. фрагментов в современной обработке, в видеорядом, в рекламных роликах и массовой музыке с последующим формулированием собственного мнения, способах обработки и пр. Примерные планы анализа классической музыки в рекламе, кино, м/ф см. [30].
2) Цель	Обсуждение разных точек зрения для активизация внимания на конкретное сочинение: его интерпретацию, развитие.	Активное внимание каждого к биографии и творчеству конкретного композитора. Слова, сказанные сверстниками, порой, сильнее запоминаются, чем из уст преподавателя. Желание высказаться каждым учащимся в ходе обсуждения вызывает интерес к более интересную информацию, а выполнение письменной работы раз-	Накопление слуховых впечатлений от музыки разных эпох, нац. школ и попытка практического воплощения военных особенностей. Внимание каждого учащегося к особенностям музыки каждой эпохи и нац. школ, систематизация знаний в общей беседе, рассказе, показа презентаций, иллюстраций.	Обработка алгоритма определения формы произведения, работа с нотными источниками (клавирами, партитурами, т.ч. поиск основных тем, лейттем и пр.), развитие навыка вербализации собственных эмоций к конкретным муз. произведениям.	Внимание к проиденному материалу: его систематизация, уяснение, расширение в ходе дополнений найденными фактами и материалами. Развитие умения применять знания и формулировать вопросы. Работа в коллективе и самостоятельный поиск информации к определенному материалу, теме в качестве домашней подготовки к заключительным	Повышение внимания к основным темам музыкальных произведений, многократное их повторение, работа над их преобразованием (вариации). Привлечение внимания учащихся к существующим современным способам обработки муз. фрагментов,

¹ Примером может служить справочник «Творческих портретов композиторов» [28], приводятся же попытки писать не просто что-то наподобие, а свое и, может быть, даже лучше.

² Данная игра была предложена на курсах повышения квалификации по преподаванию музыкально-теоретических дисциплин в ноябре 2010 в ЧГИМ им. П.И. Чайковского г. Челябинск (предоставлены аудиозаписи учащихся муз. училища им. П.И. Чайковского г. Екатеринбург, преподаватель — Рулёва И.В., представлена авторская программа преподавателя «Музыка в потоке времени». — Екатеринбург, 1999. Была представлена и программа Корякиной И.В. «Русская и зарубежная муз. культура XX века» — Екатеринбург: ДМШ №5 им. В.В. Знаменского, 2000.).

		вивает умение мыслить, находить и выстраивать наиболее важные сведения.				заниматься. Интересно учащимся то, что понятно. Этим объясняется высокий интерес к массовой развлекательной музыке и культуре. Задача педагога развить интерес к музыке классического наследия, «открывать» новые для учащихся аспекты в материале программы.	формирование собственного критического взгляда на сохранение и подкрепление или создание противоречия в исходном образе произведения.
3) Методическое материальное обеспечение	а) наличие аудио и видео записей (для сравнения – в нескольких интерпретациях) и нотных материалов; б) информации об исполнителях и постановках (изучение до, либо после прослушивания – исходя из планирования урока и замысла прослушивания: ориентация на личности исполнителей, постановку или прежде всего на впечатление от музыки); в) объяснение принципа написания статьи, отзыва.	а) наличие монографий (больше подходят для изучения студентами, по причине сложности изучения), учебников, учебных пособий, альбомов о композиторах, энциклопедий, доступа к сетям Internet и пр ¹ , б) объяснение принципа написания «творческого портрета» ² .	а) наличие аудиозаписей, учебников, учебных пособий, альбомов по искусству, энциклопедий, доступа к сетям Internet, инструмента (для выполнения сочинения в духе...); б) составление на уроке, либо в качестве домашнего задания следующей таблицы (по типу: эпоха-представители-произведения-особенности) ³ .	а) наличие нотного материала (клавирь, партитуры), б) наличие монографий (для некоторых домашних заданий, больше подходят для изучения студентами, по причине сложности изучения), учебников, учебных пособий, альбомов о композиторах, энциклопедий, доступа к сетям Internet и пр., в) объяснение принципа составления схем формы произведения; г) изготовление пособий с основными темами произведений;	а) объяснение содержания тестовых заданий, формулирования вопросов; б) обращение при подготовке к заключительному уроку к монографиям, учебникам, учебным пособиям, альбомам о композиторах, энциклопедиям, доступа к сетям Internet и пр., в) изготовление пособий с основными датами и событиями в творчестве композиторов; г) изготовление словарей основных терминов из пройденного материала;	а) качественные аудио, видео записи с муз. произведениями в различных интерпретациях, постановках, обработке; б) разработка планов анализа муз. произведений и требований к определению (например эпоха-композитор-произведение-часть-действие-партия-номер-средства выразительности и пр. по усмотрению преподавателя и учащихся).	

¹ См. примеры автора в статье: «Музыкальная литература в ДМШ с использованием современных информационных ресурсов и технологий» [30].

² Собственно дисциплина «Основы музыкальной критики» является одной из основных лишь на высшей ступени образования специалистов «Музыковедение», «Композиция».

³ Примером может служить таблица направлений, разработанная Корякиной И.В. к программе «Русская и зарубежная муз. культура XX века» – Екатеринбург: ДМШ №5 им. В.В. Знаменского, 2000.).

9. Гивенталь И.А. Методика обучения музыкальной литературе в училище: учеб. пособ. / И.А. Гивенталь. — ГМПИ им. Гнесиных, М., 1987. — 72 с.
10. Дмитриева Л.Г. Виды музыкальной деятельности на школьном уроке музыки // Методика музыкального воспитания в школе: учеб. для студентов средн. пед. завед. / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. — М.: Академия, 2000. — 3-е изд. — Гл.2. — С. 53–190.
11. Дойкина Е.Р. Творческая форма контроля знаний в выпускном классе по предмету «Музыкальная литература» // Творческие формы работы на предметах теоретического цикла в ДШИ: метод. реком. / Е.Р. Дойкина. — Челябинск: ДПО УМЦ, 2012. — С. 53–74.
12. Доломанова Н.Н. Беседы о музыке, музыкантах // Музыкальное воспитание детей 9–12 лет / Н.Н. Доломанова. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — С. 61–110.
13. Дымова И.Г. Значение музыкальных олимпиад в творческом становлении музыканта // Музыкальное образование сегодня: поиски, инновации, проблемы / И.Г. Дымова, Н.П. Наумова. — Челябинск: ЧГИМ им. П.И. Чайковского. — Вып.1. — С. 100–102.
14. Знаете ли вы музыку: занимательные задачи-головоломки, ребусы, кроссворды для школьников / сост. М. Баптицкий. — М.: Музыка, 1987. — изд. 3-е. — 63 с.
15. Енукидзе Н.И. Русская музыка конца XIX-начала XX века: П. Чайковский, А. Скрябин, С. Рахманинов: учеб. пособ. по предмету «Музыкальная литература» для ДМШ и ДШИ / Н.И. Енукидзе. — М.: Росмен-пресс, 2002. — 106 с.
16. Иванова О.Ю. Интеллектуальная игра как форма активизации учебного процесса // Вопросы теории и истории музыки: из опыта работы кафедры истории и теории музыки / О.Ю. Иванова. — Челябинск: ЧВМУ им. П.И. Чайковского, 1998. — С. 140–155.
17. Ильичева А.В. Европейская музыка XX века. Группа «Шести». Новая венская школа. Б. Барток, П. Хиндемит: учеб. пособ. по предмету «Музыкальная литература» для ДМШ и ДШИ / А.В. Ильичева, Б.Р. Иофис. — М.: Росмен-пресс, 2004. — 139 с.
18. Калинина Г.Ф. Игры на уроках музыкальной литературы / Г.Ф. Калинина. — М., 2003. — Вып.1. — 16 с., — Вып. 2. — 16 с., — Вып.3. — 16 с. (соответственно Вводный курс; Зарубежная музыка; Русская музыка).
19. Калинина Г.Ф. Музыкальная Литература:
20. тесты / Г.Ф. Калинина. — М., 2000. — Вып.1. — 32 с., Вып.2. — 30 с., Вып.3. — 33 с., — Вып. 4. — 34 с. (соответственно: вводный курс, зарубежная музыка; русская музыка; отечественная музыка XX века).
21. Контрольные задания по курсу русской музыкальной литературы для учащихся 6–7 классов ДМШ и ДШИ / сост. Н.Г. Тимакова. — Челябинск: ЧИМ им. П.И. Чайковского, 2006. — 34 с.
22. Кирнарская Д.К. Классицизм. Й. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен: учеб. пособ. по предмету «Музыкальная литература» для ДМШ и ДШИ / Д.К. Кирнарская. — М.: Росмен-пресс, 2002. — 107 с.
23. Курышева Т.А. Музыкальная журналистика и музыкальная критика: учебное пособие / Т.А. Курышева. — М.: Владос-Пресс, 2007. — 296 с.
24. Лагутин, А. Подготовка учащихся к педагогической работе по музыкальной литературе / А. Лагутин // Вопросы музыкальной педагогики / ред.-сост. Е.М. Царева. — М.: Музыка, 1981. — Вып.3. — С. 168–192.
25. Лашова О.Н. Русская музыкальная Литература:
26. учеб. пособ. для учащихся 7 кл. ДМШ и ДШИ / О.Н. Лашова, Е.В. Рязанская. — Челябинск: УМЦ ДПО, 2009. — 86 с. + CD.
27. Панова Г.Г. Активизация мыслительной деятельности на уроках музыки / Г.Г. Панова // Музыка в школе, 2001. — №4. — с. 57–63.
28. Ражников В.Г. Словарь признаков характера звучания // Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. — М.: Классика-XXI, 2004. — С. 136–140.
29. Смолина Л. Музыка разных эпох: экспериментальное учеб. пособ. / Л.Смолина. — Челябинск, 1999. — 57 с.
30. Творческие портреты композиторов. Популярный справочник. — М.: Музыка, 1989. — 444 с.
31. Титова С.С. Систематизация теоретического материала в рамках дисциплины «Музыкальная литература» на примере темы «Симфоническое творчество Й. Гайдна» / С.С. Титова, рук. Л.А. Иванова // Современные проблемы преподавания музыкально-теоретических дисциплин в системе школа-колледж-ВУЗ. — Челябинск: ЧГИМ им. П.И. Чайковского, 2009. — С. 47–74.
32. Титова С.С. Музыкальная литература в ДМШ с использованием современных информационных ресурсов и технологий / С.С. Титова // данный сборник материалов.
33. Тихонова, А.И. Возрождение и барокко. К. Монтеверди, Г. Перселл, Ф. Куперен, А. Вивальди, И.С. Бах, Г.Ф. Гендель: учеб. пособ. по предмету «Музыкальная литература» для ДМШ и ДШИ / А.И. Тихонова. — Минск: Пара Ла Оро, 2009 г. 120 с.
34. Финкельштейн Э. Музыка от А до Я. Занимательное чтение с картинками и фантазиями / Э. Финкельштейн. — СПб.: Композитор, 1992. — 120 с.

35. Хопрова Т. Очерки по истории русской музыки XIX века: для учащихся ст. кл. / Т.Хопрова, А. Крюков, С. Василенко. — М.-Л.: Просвещение, 1965. — изд. 2-е. 360 с.
36. Царева Н.А. Слушание музыки: метод. пособ. / Н.А. Царева. — М.:РОСМЭН-ПРЕСС, 2002. — 91 с.
37. Шафоростова О.В. Музыкальная литература. Сценарии праздничных итоговых уроков для 6 класса: метод. пособ. / О.В. Шафоростова. — Челябинск: ЧИМ, 2006. — 26 с.
38. Экерт Я. 500 музыкальных загадок / Я. Экерт. — М.: Сов. композитор, 1972. — 124 с.
39. Элькомин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Элькомин. — М.: Просвещение, 2004. — 398 с.
40. Яблонская, О.А. Развитие творческих способностей в процессе изучения музыкальной литературы // Вопросы теории и истории музыки: из опыта работы кафедры истории и теории музыки / О.А. Яблонская. — Челябинск: ЧВМУ им. П.И. Чайковского, 1998. — С. 181–186.
41. Яшина Е. Урок-игра. 50 игровых сюжетов / Е. Яшина. — Челябинск: ЧОИУУ, 1992. — 94 с.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема

Богачева Лариса Сергеевна, ассистент

Северный (Арктический) федеральный университет (г. Архангельск)

Современная социально-экономическая ситуация в России характеризуется глобальными преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности общества, в том числе и в сфере профессионального образования. Современный рынок труда, основными характеристиками которого выступают гибкость, изменчивость и высокая инновационная динамика, предъявляет новые требования к соискателям рабочих мест. Среди этих требований выступают: готовность к непрерывному самообразованию и модернизации профессиональной квалификации, грамотная деловая коммуникация, способность к кооперации (сотрудничеству), действиям в нестандартных и неопределенных ситуациях, способность к принятию ответственных решений, критическому мышлению, самоуправлению поведением и деятельностью, навыки работы с различными источниками информации и эффективного поведения в конкурентной среде, в условиях стрессогенных факторов и т.д. Как мы видим, требования работодателей определяются не столько знаниями выпускников высших учебных заведений, сколько способами деятельности («умение», «способность», «готовность»).

Таким образом, речь идет об особых новых образовательных результатах системы профессионального образования, в рамках которых знания выступают необходимым, но не достаточным условием достижения требуемого качества профессионального образования — о «профессиональной компетентности» и таких ее составляющих как специальные профессиональные и ключевые (базовые) компетенции.

Эти изменения в части целей образования нашли свое отражение в Федеральном законе «Об образовании», в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» в 2005 г., в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг., что определило характер российского образования как компетентностно-ориентированного.

В современной отечественной педагогике понятия «компетентность» и «компетенция» активно начали употребляться в 90-е гг. XX века в работах П.П. Борисова, И.А. Зимней, В.А. Кальней, А.Г. Каспржак, В. Ландшеер, А.А. Пинского, М.В. Рыжакова, А.В. Хуторского,

М.А. Чошанова, Е. Шишова, Б.Д. Эльконина др. В настоящее время, в силу формирования концепции компетентностного подхода, существует проблема единого определения содержания терминов «компетентность» и «компетенция». Осуществленный нами анализ научной литературы выявил терминологическую разобщенность мнений по данному вопросу.

Приступая к анализу позиций исследователей по данному вопросу, обратимся к лингвистическому толкованию данных лексем. В Толковом словаре русского языка находим следующие определения: «Компетентный — знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-либо области; а также второе значение — обладающий компетенцией [5]. В «Большом энциклопедическом словаре» под компетенцией понимается: 1) круг полномочий, предоставленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания и опыт в той или иной области» [1, с. 557]. Как мы видим и в том и в другом анализируемом понятии присутствует знаниевый компонент, а также компонент сферы деятельности. Выявить специфику данных понятий и определить отношения между двумя научными категориями становится целью нашего доклада.

Группа разработчиков новых образовательных стандартов во главе с академиком В.Д. Шадриковым исходит из определения, согласно которому, «компетентность — это новообразование субъекта деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [9, с. 5]. Компетенция — это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции — это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [10, с. 15].

В рамках традиционного понимания результата образования осознается компетентность Э.Ф. Зеером. По его мнению, компетентность это интегративное качество лич-

ности, включающее в себя систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определённого вида профессиональной деятельности [2, с.23].

Л.Ю. Степашкина определяет компетентность через «...умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт» [4].

Уточняя качественные характеристики компетентности, М.А. Чошанов выделяет три основных: критичность мышления, мобильность знания, вариативность метода, используемого при решении функциональных задач [8, с. 4]. Причем под первым понимается способность специалиста из «множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения» [8, с. 4]. Такое качество как мобильность знания подразумевает способность человека к постоянному обновлению знания, освоению новой информации. Третья характеристика вариативность метода фиксирует умение специалиста из множества методов и способов решения проблемы найти наиболее оптимальный для данных ситуативных условий.

Как ситуативно-деятельностную категорию, рассматривают компетентность А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, О.М. Мутовкина, С.Е. Шишов, А.В. Хуторской. С позиции данных ученых, это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации.

Соотношение двух категорий попытался описать А.В. Хуторской. По его мнению, «компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [7]. Таким образом, если компетенция — заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке человека,

необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере, то компетентность — уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [6, с. 62].

Интересное уточнение вносит в понимание термина «компетенция» как составляющей «компетентности» И.А. Зимняя. Под компетенцией она предлагает понимать «...некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [3, с. 40]. Такое понимание основных категорий педагогики сквозь призму культуры человека, его воспитанности и ценностей, позволяет решать не только методологические проблемы, но и проблему качества образования в общем контексте его гуманизации.

Обобщая мнения исследователей по вопросу специфики терминов компетентность/компетенция подчеркнем обобщенный интегральный характер этих понятий по отношению к «знаниям», «умениям» и «навыкам» (не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание.) В понятие компетенции в качестве структурных компонентов входят знания, умения, навыки, а также личностные качества (инициативность, целеустремленность, способность к целеполаганию, ответственность, толерантность и пр.), социальная адаптация (умение работать в команде и вне ее), критическое мышление, а также опыт профессиональной деятельности в избранной сфере. Лишь в совокупности эти компоненты формируют поведенческие модели, а соответственно компетентность человека в решении поставленных перед ним задач.

Предложенное выше рассмотрение компетенции/компетентности в общем плане становления компетентностного подхода к образованию свидетельствует, как это отмечается всеми исследователями, об очень большой сложности их измерения и оценивания, что дает возможность наметить новые пути в разработке данного научного направления.

Литература:

1. Большой энциклопедический словарь. — М., 1997. — 1456 с.
2. Зеер Э.Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования. // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: Тез. докл. II науч.-практ. конф. — Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та. — 2002. — Ч.2. — С. 23–25.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. — 2003. — №5. — С. 34–42.
4. Степашкина Л.Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября. — <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>.
5. Толковый словарь русского языка // <http://www.vedu.ru/ExpDic/12640>.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. // Народное образование. — 2003. — №2. — С. 58–64.
7. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

8. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие — М.: Народное образование, 1996. — 160 с.
9. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. // Сибирский учитель. — 2007. — № 6. — С. 5—15.
10. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология — № 1. — 2006. — С. 15—21.

О сущности формирования социально-педагогической компетентности у будущих учителей-логопедов в процессе педагогической практики

Бойко Татьяна Николаевна, аспирант, старший преподаватель
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Реформирование системы специального образования в направлении ее гуманизации, определило смену ценностных ориентиров коррекционно-педагогической деятельности, выдвигая в центр внимания современной специальной педагогики не нарушение, а личность ребенка. Отражением обозначенных тенденций является активизация научного интереса к изучению социальных проблем детей с нарушениями развития, а также становление службы социально-педагогической помощи в специальном образовании. На этом фоне происходит расширение функций коррекционного педагога, а в частности, учителя-логопеда. Одной из таких функций является социализация детей с речевыми патологиями в социальную среду, подготовка его к самостоятельной и независимой жизни в обществе, так как важным фактором социализации ребенка выступает общение, а при этих речевых нарушениях именно общение страдает прежде всего. Социальный смысл общения состоит в том, что оно обеспечивает организацию детей для совместной деятельности, их взаимосвязи и взаимоотношений. Дети с подобными аномалиями развития речи имеют сохранный интеллект, знают о своем дефекте и испытывают страх в общении с окружающими. На этом фоне возникают вторичные отклонения, которые препятствуют социальной адаптации ребенка, порождая педагогическую запущенность, расстройства эмоционально-волевой сферы, личностные нарушения.

Чтобы не допустить такого развития событий, ребенка, имеющего тот или иной дефект, необходимо своевременно включить в социально-реабилитационный процесс. Такую помощь детям с нарушениями речи должен оказывать учитель-логопед, обладающий не только профессиональной, но и социально-педагогической компетентностью.

Социально-педагогическую компетентность будущего учителя-логопеда в нашем исследовании мы рассматриваем как интегральную профессионально-личностную характеристику, отражающую готовность и способность педагога выполнять социально-педагогические функции,

направленные на раскрытие внутренних возможностей детей с речевыми нарушениями; использовать ресурсы социокультурной среды и личностные ресурсы каждого ребенка с целью достижения позитивных результатов в его развитии и воспитании.

Подготовка компетентных учителей-логопедов требует непрерывного совершенствования форм, методов и содержания учебной работы со студентами. Особое значение в этой работе приобретает педагогическая практика, предполагающая применение теоретических знаний студентов в систематической практической работе в специальных коррекционных учреждениях.

Наблюдения на практике за деятельностью будущих учителей-логопедов, анкетирование, анализ педагогического опыта свидетельствует о том, что студенты испытывают значительные трудности в организации социально-педагогической работы с детьми, имеющими речевые нарушения.

Следует, также отметить и главную примету сегодняшнего дня — вся система образования повсеместно реализует третье поколение государственных образовательных стандартов в области коррекционной педагогики. Его отличительной особенностью является переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования — бакалавриат и магистратура. Что такое бакалавр в области коррекционно-педагогической деятельности? По нашим представлениям это хороший практик, знающий и владеющий специальными коррекционными методиками, умеющий решать конкретные проблемы детей и подростков с речевыми нарушениями, умеющий учитывать особенности проявления социально-педагогических проблем среди различных категорий детей-логопатов их родителей, педагогов. Это специалист по работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Поэтому подготовка бакалавров по коррекционной педагогике должна и будет осуществляться по практикоориентированным программам и курсам, с большим акцентом на технологическую подготовку к коррекционно-педагогической деятельности в образовательных

учреждениях и учреждениях здравоохранения. Все это должно привести к упорядочению организации практики студентов в учреждениях коррекционной направленности. Вузы настроены на то, чтобы специалисты из образовательных учреждений не только знакомят будущих специалистов со своим ремеслом, но и получают в их лице надежную опору совершенствования технологий коррекционно-педагогической помощи. Необходима большая согласованность и взаимодействие вузов с практикой работы специальных коррекционных учреждений. В процессе прохождения педагогических практик педагоги практики должны отработать со студентами целый ряд методик и технологий социально-педагогической деятельности [4, с. 119].

На социально-педагогическом факультете Брянского государственного университета мы большое внимание уделяем практикоориентированной подготовке студентов будущих учителей-логопедов. Она представляет собой гибкую и динамическую структуру, состоящую из серии практик, сопровождающих процесс теоретического обучения будущих учителей-логопедов.

Организуется педагогическая практика в университете в соответствии с учебным планом, по которому студенты, будущие учителя-логопеды, выполняя функциональные обязанности во время практической деятельности, занимают следующие роли:

- наблюдателя (ориентировочная практика),
- ученика (учебная практика),
- исполнителя (производственная практика),
- исследователя (преддипломная практика).

Практическая деятельность в период учебного процесса (учебного года) предполагает участие студентов в волонтерском движении, в исследовательских работах, в проектной деятельности, в общественных работах с социальной направленностью.

На *первом* курсе мы предлагаем проводить *ознакомительную практику*. Ее цель — познакомить студентов с проблемами коррекционного обучения и воспитания; с разными типами учреждений и организаций: специальными (коррекционными), инклюзивными; но главное — «влюбить» студентов в профессию, увидеть все стороны профессиональной деятельности, способствовать их самоопределению, стимулировать потребность в получении специальных знаний. Для этого мы используем различные формы работы: встречи с педагогическими коллективами, экскурсии в специальные учреждения, лекции и семинары по актуальным проблемам коррекционной педагогики, наблюдения и включение в работу с детьми-логопатами, тренинги и др. Ознакомительная практика заканчивается участием в «круглом столе» по теме «Моя профессия — учитель речи», где каждый студент представляет свою презентацию, приобретая навыки публичного выступления.

Второй курс обучения включает практику, направленную на освоение основ коррекционной работы с детьми дошкольного возраста. Педагогическая практика проходит в течение 4 недель на базе специальных

дошкольных образовательных учреждений (комбинированного и компенсирующего видов). Также в течение учебного года проводится волонтерская работа в государственных дошкольных учреждениях комбинированного вида. Отличается от ознакомительной практики она тем, что ее целью является формирование у студентов мотивационно-ценностной установки на общение и взаимодействие с детьми-логопатами, овладение системой специальных педагогических знаний, умений и навыков.

В период педагогической практики в детском саду студенты выполняют функции логопеда, то есть планируют и проводят фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия, посещают и анализируют занятия логопеда и студентов группы, оказывают консультативную помощь воспитателям и родителям детей с нарушениями речи, участвуют в работе методического объединения логопедов детского сада или района, ведут социально-реабилитационную работу с детьми-логопатами.

По итогам практики студенты готовят информационно-аналитическую записку для студенческой конференции на тему «Что значит быть профессионалом?»

На *третьем* курсе практика направлена на формирование основ коррекционно-социальной работы на школьном логопункте. Она предполагает — преобразование приобретенных теоретических знаний в систему навыков и умений. Ее основной целью является: познакомить студентов с системой логопедической работы по коррекции письма и письменной речи, научить студентов составлять перспективные и поурочные планы занятий, разрабатывать конспекты фронтальных и индивидуальных занятий, проводить свои и анализировать занятия коллег, обследовать детей, имеющих нарушения письменной речи и грамотно проводить социальную и коррекционную работу. Завершению практики накопленные материалы становятся основой для написания студенческих научных исследований (доклады, выступления, курсовая работа).

На *четвертом* курсе, когда студенты обладают полным набором знаний о всех речевых нарушениях практика (*комплексная практика*) проходит на базах учреждений структур здравоохранения и социальной защиты (поликлиники, центры медико-психолого-педагогической реабилитации, специализированные отделения больниц). Основной целью практики является формирование у студента целостной картины будущей профессиональной деятельности, а также формирование и развитие важнейших практических навыков применения коррекционных технологий в профессиональной деятельности; отработка навыков и умений установления и поддержания контакта с родителями детей-логопатов, оказание помощи по вопросам семейного воспитания (консультирование, посредничество, просвещение).

Опираясь на указанные цели и задачи каждого из видов практик, мы определили комплекс принципов организации педагогической практики, направленных на формирование социально-педагогической компетенции, где наряду с известными общенаучными принципами мы

включили ряд специфических: *принцип вариативности, гибкости и динамичности; принцип сотрудничества; принцип сознательности, активности и мотивированности; принцип рефлексивности.*

На основе этих принципов обеспечивается сознательно-ответственное, творческое отношение студентов к практической деятельности и достижение высоких результатов в формировании социально-педагогической компетентности.

При выполнении различных видов работ в процессе педагогической практике мы предлагаем использовать следующие технологии:

— научно-исследовательские технологии: апробация новых форм специального образования детей с нарушением речевого развития (интерактивных, инклюзивных и консультативных);

— технология разноуровневого обучения: технология разноуровневого обучения предусматривает уровневую дифференциацию в зависимости от уровня развития того или иного студента;

— технология адаптивного обучения: является разновидностью технологии разноуровневого обучения, предполагает гибкую систему организации учебных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, центральное место отводится студенту, его деятельности, качествам его личности, особое внимание уделяется формированию у них учебных умений, технология дает

возможность целенаправленно варьировать продолжительность и последовательность этапов обучения;

— технология проблемного обучения: предполагает организацию под руководством педагога самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных социально-педагогических и коррекционно-развивающих задач, в ходе которых у студентов формируются новые знания и умения, развиваются способности;

— интерактивные образовательные технологии в процессе прохождения педагогической практики: технология портфолио, технологии интерактивных лекций и онлайн мастер-классов.

Таким образом, на наш взгляд, именно педагогическая практика является интегрирующей и стержневой компонентой личностно-профессионального становления специалиста. В своей наибольшей полноте социально-педагогическая и коррекционно-развивающая деятельность предстает перед студентом во время его пребывания на практике. Практика — период активного развития мотивации процесса овладения этими видами деятельности, открытия и переоткрытия в ней собственных личностных смыслов, формирования установок у будущего учителя-логопеда.

Ни в каком другом звене учебного процесса нет таких богатейших ресурсов для того, чтобы сформировать социально-педагогическую компетентность и постичь общую структуру коррекционной деятельности.

Литература:

1. Назарова Н.М. Проблемы и перспективы подготовки психолого-педагогических кадров. Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2004. — 176 с.
2. Петелина Н.Г. Мастерство учителя-логопеда: содержание, формы, этапы и методы формирования: Учеб.-метод. пособие. Курск, 2006.
3. Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. / Под ред. В.И. Селиверстова, С.Н.Шаховской. — М., 1981. с. 3–21.
4. Торохтий В.С. Актуальные проблемы современной социальной педагогики (избранные статьи). / Сост. В.С. Торохтий — М.: МГППУ. 2011. — 204 с.

О технологиях профессиональной подготовки будущих учителей в информационном обществе

Диких Элина Радиковна, аспирант
Омский государственный педагогический университет

Происходящие социокультурные изменения обуславливают переход к новому этапу развития общества, характеризующийся динамичными изменениями в социуме, возросшим объемом информации, стремительным развитием информационных технологий. Этот этап развития еще только осмысливается учеными: одни утверждают, что общество вступило в новую эру — эру информационного общества; другие же полагают, что процессы, про-

исходящие в социуме, свидетельствуют о происходящей в обществе информатизации, при этом ничуть не уменьшая роль информации для современного человека. Но в любом случае, можно утверждать, что информация становится наиболее важным ресурсом жизнеобеспечения общества, а способность удовлетворять информационные потребности — наиболее важной способностью человека современного общества.

Трансформация общества предъявляет качественно новые требования к человеку, а значит и к системе образования. Образование должно соответствовать динамичным изменениям в социуме, стремительному развитию новых информационных технологий. Становится неактуальной идея «Образование — на всю жизнь», основанная на представлении неизменности и постоянности обстоятельств будущей деятельности. Целью современного образования является научить человека жить в изменяющемся, динамичном мире, постоянно развиваясь, повышая свою квалификацию и осваивая новые технологии и области деятельности, а не за счет накопления впрок как можно большего объема готовых, систематизированных, изначально истинных знаний. Сущность сегодняшнего образования должна определяться идеей «Образование в течение всей жизни». Современному специалисту нужно не только знать, но и уметь применять свои знания. Именно способность решать возникающие жизненные и профессиональные проблемы на основе имеющихся знаний является основной для современного человека.

Обозначенные выше требования должны находить свое отражение в процессе подготовки будущих учителей. Необходимо чтобы образовательный процесс, протекающий в педагогическом вузе, строился с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов. Сегодня студент педагогического вуза должен уметь действовать не в условиях жестко заданных алгоритмических ситуаций, а в условиях неопределенности, в ситуации множества альтернативных решений и меняющегося социально-культурного фона, в ситуации постоянно обновляющихся потоков разного рода информации и в ситуации изменений ребенка. Главной задачей современного университета вообще, и педагогического в частности, является научить будущего специалиста, прежде всего, самостоятельному видению проблем и нахождению путей их решения, а стратегии решения проблем в большей степени зависят от контекста этих проблем. Поэтому современные образовательные технологии должны быть направлены на выработку оптимальных стратегий решения конкретных проблем в контексте будущей профессиональной деятельности. Однако современный реальный образовательный процесс педагогического университета недостаточно активно наполнен технологиями формирования практического опыта решения проблемных ситуаций, а, следовательно, компетентности обучаемого как в жизненных, так и в профессиональных ситуациях.

Образование в информационном обществе приобретает новое качество благодаря наличию информационно-образовательного пространства и технологий работы с информацией, которые создают практически неограниченные возможности для каждого человека получать информацию в том объеме, который необходим ему для саморазвития и самосовершенствования [2].

Отличительной особенностью информационно-образовательного пространства в современном информаци-

онном обществе является то, что объем информации, накопленной человечеством, объективно превосходит тот объем знаний, который может быть усвоен отдельным человеком. Современная система образования ориентирована на выработку принципов выделения сути, главной составляющей имеющейся информации, которая должна быть усвоена. Но при современной динамике появления нового знания проблема является практически неразрешимой, особенно для гуманитарных наук, где кумулятивный эффект не снижает роль более раннего культурного слоя. В то же время акцент на изучении «архива информации» не делает готовым выпускника университета к профессиональной деятельности, в которой доминирующим фактором является разработка новых идей и технологий [1].

В условиях функционирования и постоянного обновления информационно-образовательного пространства в образовательном процессе бесперспективно продолжать делать ставку только на традиционные образовательные технологии, которые не обеспечивают необходимой мотивации к усвоению учебного материала и исключают субъектную позицию обучаемого в образовательном процессе. Современный студент в своей жизнедеятельности опирается не только на информацию, которую он получает в сфере официального образовательного пространства, но, прежде всего, на информацию, получаемую в сфере общения с электронными средствами информации. Такие средства оказывают на усвоение информации гораздо большее влияние, поскольку опосредованы более высоким уровнем мотивации (так как информация выбирается самостоятельно), более позитивным эмоциональным фоном, наличием образной составляющей.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, современные образовательные технологии должны решать ряд задач:

- 1) помочь учащимся ориентироваться в многообразии форм и содержания информации в профессиональном контексте;
- 2) обеспечить субъектную позицию обучающегося в процессе овладения знаниями и интерактивного взаимодействия с информационно-образовательным пространством;
- 3) развивать критическое отношение к информации для обеспечения работы только с той информацией, которая необходима в процессе решения учебных задач и выполнения другого рода заданий;
- 4) сформировать критическое отношение не только к полученным результатам, продукту деятельности, но и процессу достижения цели, процессу интериоризации объективной неструктурированной информации в субъективное знание.

Для решения поставленных задач нами были выделены образовательные технологии, которые, с нашей точки зрения необходимо использовать в образовательном процессе педагогического университета, так как они ориентированы на формирование деятельностного опыта обра-

щения с информацией в контексте решения поставленных задач.

Итак, одной из наиболее эффективных современных технологий обучения является технология проектного обучения. Технология проектного обучения предполагает активную практическую деятельность студентов по созданию реального продукта проекта на основе собственного замысла и самостоятельно поставленных целей и задач. Результатом комплекса спланированных действий учащегося является объект проекта, продукт проектирования, который студент может ощутить, осмыслить и использовать в своей будущей профессиональной деятельности. Использование проектной технологии позволяет осуществлять образовательный процесс в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. Эта технология позволяет преподавателю формировать различные профессиональные ситуации, наполняя их предметным содержанием с учетом специфики преподаваемой дисциплины. Технология предполагает последовательное выполнение пяти этапов: поискового (выбор темы и проблемы проекта), аналитического (анализ исходных данных, информации, выработка плана действий), практического (исполнение запланированного плана действий, мониторинг качества), презентационного (презентация проекта, представление проектного продукта), контрольного (анализ результатов выполнения проекта).

Описанная технология приобретает новые черты, характерные для образовательного процесса, протекающего в информационно-образовательном пространстве. Речь идет о телекоммуникационном проекте. Телекоммуникации — мощное средство обучения и познания. Метод проектов остается по существу тем же, со всеми своими принципами и типологией. Но, как известно, в системе все взаимообусловлено, и специфика используемого средства не может не влиять на специфику реализации самого метода. Появившись в начале 1980-х годов, телекоммуникационные сети первоначально использовались в сфере науки и образования лишь как удобный и оперативный вид связи, поскольку вся сетевая работа тогда заключалась в обмене письмами между учащимися. Однако, как показала международная практика и многочисленные эксперименты, в отличие от простой переписки, специально организованная целенаправленная совместная работа учащихся в сети может дать более высокий педагогический результат. Наиболее эффективной оказалась разработка совместных проектов на основе сотрудничества учащихся разных школ, городов и стран. Основной формой построения учебной деятельности учащихся в сети стал учебный телекоммуникационный проект.

Под учебным телекоммуникационным проектом понимается совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы и способы решения проблемы, направленная на достижение совместного результата.

Специфика телекоммуникационных проектов заключается в том, что они по самой своей сути всегда межпредметны. Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует привлечения интегрированного знания. Тематика и содержание телекоммуникационных проектов должны быть такими, чтобы их выполнение совершенно естественно требовало привлечения свойств компьютерной телекоммуникации. Другими словами, далеко не любые проекты, какими бы интересными и практически значимыми они ни казались, соответствуют характеру телекоммуникационных [3].

Другой технологией, позволяющей эффективно организовать образовательный процесс современного университета, является технология анализа конкретных ситуаций (case study). Отличительной особенностью этой технологии обучения является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Обязательными элементами кейса являются: название кейса, краткое описание основной идеи кейса, цели кейса, поэтапное задание для выполнения, детальные вопросы для обсуждения, требования по оформлению результатов работы с кейсом, собственно описание ситуации, справочные материалы и ссылки на дополнительные информационные ресурсы. Педагогический потенциал case study гораздо больше, чем у традиционных технологий обучения. Преподаватель и студент здесь постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, сталкиваются друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их моральными нормами. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации довольно сильно тренирует участников обсуждения, учат соблюдению норм и правил общения. Еще больше нагрузка на преподавателя, который должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, и самое главное, обеспечивать соблюдение личностных прав студента. Технология case study ориентирована на развитие у обучаемых критического отношения к информации, применение теоретических знаний в конкретной проблемной ситуации. Использование этой технологии ставит студента в ситуацию необходимости выбора того или иного пути решения проблемы, развивает способность формулировать и высказывать свои мысли, принимать другие позиции, аргументировать свою.

Одной из перспективных технологий организации образовательного процесса в университете является веб-квест. «Quest» в переводе с английского языка — продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой; также служит для обозначения одной из разновидностей компьютерных игр.

Гуманитарная технология веб-квеста направлена на обработку, структурирование и специальным образом организацию информации в виде веб-страницы, которая, как правило, содержит следующие части:

1. Введение, в котором задается исходная ситуация веб-квеста, ставится цель и обозначаются сроки выполнения.

2. Задание, которое соответствует степени автономности и самостоятельности студентов и может быть реально выполнено ими самостоятельно.

3. Набор ссылок на ресурсы сети Интернет, необходимые для выполнения задания. Некоторые (но не все) ресурсы могут быть скопированы на сайт данного веб-квеста, чтобы облегчить студентам поиск необходимых материалов. Указанные ресурсы должны содержать ссылки на веб-страницы, электронные адреса экспертов или тематические чаты, книги или другие материалы, имеющиеся в библиотеке или у преподавателя. Благодаря указанию точных адресов при выполнении заданий студенты не будут терять времени.

4. Описание процесса выполнения работы. Он должен быть разбит на этапы с указанием конкретных сроков или времени.

5. Некоторые пояснения по переработке полученной информации, инструкции: направляющие вопросы, дерево понятий, причинно-следственные диаграммы и т.п.

6. Заключение, анализ проделанной работы. Оценка достижения цели данного задания, а также пути для дальнейшей самостоятельной работы по теме или рекомендации по поводу того, каким образом можно перенести полученный опыт в другую область.

Веб-квесты называются специалистами одними из самых перспективных технологий организации образовательного процесса в университете и служат основой дальнейшего развития профессионального образования в этом направлении [2].

Перечисленные технологии в контексте обучения в информационно-образовательном пространстве приобретают специфические черты, в зависимости от средств, которые использует преподаватель в своей деятельности. Тенденцией современного образования является его ориентация на использование сети Интернет. Эта особенность активно влияет на образовательный процесс университета. Особого внимания заслуживают сервисы сети Интернет, базирующиеся на технологической платформе Web 2.0, которые активно используются в образовательном процессе современных школ и университетов.

В основе Web 2.0 лежат не ресурсы, а пользователи, их знания, их взаимодействие. Веб-документ (веб-страница) становится веб-приложением, а Интернет и все предоставляемые им возможности, начиная с поиска (поисковой машины) — услугой.

Под веб-приложениями понимаются приложения, функциональные возможности которых обеспечиваются сервером и доставляются конечным пользователям по сети.

Таким образом, если несколько лет назад в сети мы имели возможность пользоваться только одиноко отстоящими и никак не связанными между собой сайтами со статичной информацией, и такого же типа форумами для об-

щения и обсуждения важных проблем, то сегодня им на смену вместе с концепцией Web 2.0 пришли совершенно новые способы коммуникации, в частности:

1. Wiki-системы — гипертекстовые среды (веб-сайт) для сбора и структурирования письменных сведений, которые характеризуются такими признаками, как: множественность авторов; возможностью многократно править текст посредством самой среды (веб-сайта), без применения приложений на стороне редактора; возможностью наблюдать за динамикой изменений сразу после их внесения; разделять информацию на порции, имеющие свое название (катеорию); особым языком разметки, позволяющим легко и быстро разметать в тексте структурные элементы, форматирование, гиперссылки и т.п.; учитывать изменения (контроль версий) текста и возможность отката к ранней версии документа.

2. Системы совместного создания и редактирования контента (collaboration editing), например, GoogleDocs, GoogleWave и др., обеспечивающие возможность совместного одновременного доступа к документу, работу с ним и его обсуждение.

3. Блог (англ. blog, от Web log, виртуальный «сетевой журнал или дневник событий») — веб-сайт, основное содержимое которого — регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. По авторскому составу блоги могут быть личными, групповыми (корпоративные, клубные) или общественными (открытыми). По содержанию — тематическими или общими. Так же блоги могут объединяться в сети блогов, по тематическим признакам или по другим критериям. Для блогов характерна возможность ознакомления с материалом одновременно многими пользователями сети Интернет и оставления отзывов к записям непосредственно в электронной среде; публичность. Эта возможность позволяет использовать блоги в качестве среды сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, новостными группами, веб-форумами и чатами. Появление и быстрое распространение блогов вписывается в концепцию Web 2.0, создавая так называемую «редактируемую Паутину» (writeable Web). Жизнь блогу придает именно способность обновлять свое содержимое без вмешательства пользователей.

4. RSS — семейство XML-форматов, предназначенных для описания лент новостей, анонсов статей, изменений в блогах и т.п. Информация из различных источников, представленная в формате RSS, может быть собрана, обработана и представлена пользователю в удобном для него виде специальными программами-агрегаторами либо самим браузером. Первоначально эта технология использовалась на новостных ресурсах и в блогах, но постепенно сфера применения расширилась, и теперь подписка на свежий информационный контент может быть искусно внедрена и в образовательный процесс.

5. Вебинар — он-лайн семинар, лекция, курс, презентация, организованный при помощи web-технологий, целью которого является максимально эффективно обеспечить доставку контента к слушателю. Проведение ве-

бинара позволяет охватить широкую аудиторию не только пассивных участников, но и дает возможность проявить желающим активность. Вебинар как современный телекоммуникационный инструмент образовательного процесса достаточно перспективен, т.к. прежде всего, вызывает огромную заинтересованность у участников в его проведении.

Все названные технологии и открывающиеся, благодаря их использованию, возможности, способствуют формированию сетевых тематических сообществ и их росту, подобно большим городам, которые самоорганизуются на удобных площадках

В контексте подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности выскажем следующее суждение: студенты университета, активно использующие сервисы сети Интернет в образовательных целях, учатся использо-

вать их и в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Неоспоримым достоинством обучения с использованием сервисов Web 2.0 является то, что они являются бесплатным ресурсом. Несомненным положительным моментом является позитивное отношение, желание и готовность студентов к осуществлению учебной деятельности с использованием сервисов сети Интернет.

Таким образом, изменения, происходящие в обществе, определяют тенденции развития профессионального образования. Образовательный процесс современного университета нуждается в обновлении технологий обучения студентов. Современные образовательные технологии должны учитывать требования, предъявляемые обществом человеку: осуществлять подготовку будущих учителей в профессиональном контексте, с учетом развития современных Интернет-технологий.

Литература:

1. Бурелава Г.А. Методологические основы инновационной сетевой концепции развития личности в условиях информационного общества / Г.А. Бурелава, М.Н. Бурелава // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе : материалы XV международной научно-практической конференции, 29 октября 2010. СПб.: СПбГУП. С. 24–29.
2. Чекалева Н.В. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования / Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Дука, Н.С. Макарова, С.В. Никитина, Г.П. Сеницына, Н.В. Чекалева; Под общей ред. Н.В. Чекалевой // Методическое пособие. — СПб., 2010. — 126 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат // Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.

Инновации в системе высшего образования: проблемы, решения, предложения

Елашкина Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Рохвадзе Роза Фридоновна, доцент

Иркутский государственный лингвистический университет

Изменения в системе образования Российской Федерации: утопия или поднятие целины? Английский ученый Ф. Кумбс представил свои замечания по поводу проблем в образовании в книге «Кризис образования в современном мире», где автор называет инновации не иначе как изменение, приспособление, разрыв. Кризис заключается в том, что важной стала способность реагировать и эффективно использовать стремительно внедряемые инновации. При всем этом традиционная система образования, стоящая на принципах просвещения, трансляции знаний, сохранения и воспроизведения знаний, становится неэффективной в условиях возрастающей информационной динамики, глобализации и модернизации общества.

Цель настоящей работы заключается в расширении опыта организации и планирования учебного процесса в высшем учебном заведении и оптимизации менеджмента

обучения и контроля в эпоху информационных технологий. Безусловно, преподаватели, работающие в системе Российского образования, могут проследить скрупулезные и отчаянные попытки законодателей привести систему образования в России в должный порядок. В последнее время мы все наблюдаем технологизацию учебного процесса и его высокую мобильность. Поддержание оптимальной скорости выполнения требований Минобрнауки РФ требует огромной затраты времени и усилий преподавателя, который он/она могли бы затратить для преподавательской деятельности, поэтому качество и мониторинг учебного процесса не дали прагматических изменений в образовании. Более того, многие согласятся с тем, что последние нововведения (БРС, УМКД, и т.д.) делают процесс подготовки и представления учебного материала громоздким и непонятным. Так называемая в преподавательской сфере «бумажная работа» заслонила и

заняла большую часть работы преподавателя. Многие подходы естественно заимствуются из западного опыта высшего профессионального образования, однако, быстрый переход на столь автоматизированный и быстрый темп работы советской системы образования не представляется возможным, так как установление такой системы образования требует, сначала, подготовки преподавательского состава (например, работать в системе Moodle), а потом логично говорить об инновациях в образовательной сфере.

Безусловно, говорить о проблеме высшего образования в России необходимо, но на сегодняшний день стране нужны конкретные действия. Личный опыт как преподавателя высшей школы позволяет мне заключить, что некоторые прагматические меры уже предпринимаются. В нашей статье мы хотели бы: — предложить конкретные решения по получению ощутимых результатов, которые должны носить системный характер. К таким действиям относятся:

- оптимизировать использование внутренних ресурсов вуза;
- внедрить инновации в образовательный процесс;
- выявлять и финансировать приоритетные направления;
- сформировать оптимальную финансовую архитектуру учебного заведения;
- разработать принцип повышения конкурентоспособности вуза;
- сотрудничать с различными предприятиями и фирмами (преимущественные субъекты инновационной деятельности в рыночной экономике — малые фирмы, средние предприятия и крупные корпорации).

Среди приведенных факторов, способность обеспечивать результативную разработку и внедрение нововведений — стратегический фактор поддержания конкурентоспособности вуза. Это является результатом разработки и совершенствования механизмов управления процессом создания и становления организационного знания. В связи с этим становится популярным такое направление, как управление знаниями и работниками. Соответственно, появляются новые требования к образовательным программам — вузовским, так и последипломным и корпоративным. Предлагаемая матрица формирования конкурентных преимуществ показывает, какую реструктуризацию необходимо проводить в вузе для того, чтобы усовершенствовать его работу в условиях рыночной экономики. В данный момент времени преждевременной задачей ставится максимум корректно организовать учебно-методическую и научную работу студентов с целью помочь преподавателю высшей школы больше времени уделять повышению собственной квалификации и профессионального и личностного роста. Говоря другими словами — сделать академический процесс мобильным и автономным для всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Секрет этой волшебной системы менеджмента разработан нами и представлен как начальный инкубаторный вариант идеальной системы организации, проведения и мониторинга учебного процесса. Существует разная форма представления этой системы планирования. Её структура зависит от преподаваемой дисциплины и нагрузки по часам. Например, идеальный способ представления программы по практическим занятиям английского языка приведен ниже:

12. 05. 2013	16.05. 2013	18. 05. 2013	20. 05. 2013	22. 05. 2013	24. 05. 2013 Attestation
Home-task:	Home-task:	Home-task:	Home-task:	Home-task:	Home-task:
Monologue Best friend	Monologue Favorite season	Monologue The movie I like	Monologue The global problems	Monologue World and your impact	Monologue I am a good person
Read and translate the text p. 122 Learn words 129	Read and translate the text p. 213 Learn words 35	Read and translate the text p. 162 Learn words 23	Learn the text by heart p. 219 Learn words 37	Read and translate the text p. 272 Learn words 28	Project: I am a healthy person: Self-presentation
Dialogue Why do I want to be a professional	Dialogue How to cure the fever	Dialogue My friend has an insomnia ...	Dialogue I have to call my insurance company ...	Dialogue What to bring to the patient in hospital ?	Dialogue How many times do you visit a doctor ?
Lesson Plan	Lesson Plan	Lesson Plan	Lesson Plan	Lesson Plan	Lesson Plan
Present Simple	Present Continuous	Present Perfect	Past Perfect and Past. P.	Future Perfect.	Final test in Tenses
Translation of 7 sentences from Russian into English	Translation of 7 sentences from Russian	Translation of 7 sentences from Russian into English	Translation of 7 sentences from Russian into English	Translation of 7 sentences from Russian into English	Translation of 7 sentences from Russian into English
Tests	Tests:	Tests:	Tests:	Test	

Далее приведена отсканированная программа, она заполнена баллами студентов. Данная система может эф-

фективно применяться в мониторинге успеваемости студентов.

O GROUP		MAY 2012								
STUDENTS	Monologues	4 News Today	5 My plans for the future	11 Regional news today	12 Description of my house	18 World news today	19 My future profession	25 I am a student	26 My univer sity	
	Dialogues	p. 115-118	p. 146, 147	p. 148	p. 149	p. 150-151	p. 31-33	p. 40-41	p. 50-52	
	20 Words to learn	p. 397	p. 403	p. 396	p. 400	p. 399	p. 404	p. 398	p. 401	
	Exercise	p. 118 ex. 1,2	p. 133-134 ex. 3	p. 136 ex. 1. A, B	p. 137 ex.2	p. 151-152 ex. 1,2	p. 157 ex.1	p. 158 ex. 3	p. 157 ex.2	
	Home reading	p. 130 A naughty boy	p. 136 A good secretary	Free time	p. 152 Christy has Chicken Pox	p. 155 The Sawyers	p. 155-156 A bad day at the office	p. 156 Busy People	p. 154 The Sawyer	
	Grammar	adverbs p. 133 наречия времени	revise articles p. 448 473 481 487 ex. A, 495 p. 286	revise the modal verbs p. 468-469	pluralia tantum nouns p. 467-468	Revise articles p. 473 487 495 448	Pronouns p. 466-467	Revise pluralia tantum p. 467-468	неопред. местоимен ие p. 465-466	
		2.06.12						Test		
Т	Бондаренко	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Т	Дютовашова	2/3 0	0	0	0	0	0	1/2 0	0	0
М	Мареева	2/5 111212	11111	122	11111	1111112	11131112	1 2	1112 2	11
Р	Логова	24 111211	11111	122	1111	11111	11131	14112	11	11
М	Ташура	0	0 2	0	0 2	0 1	0 1	0	11	10
М	Талстова	0	11111	10221	1112	111111	0	0	11	10
Р	Зюкова	0	0	0	0	0	0	0	0	10
М	Колодина	14 111	0	112	0	0	0	11111	1v	0v
М	Дерябова	0	1111	111	11111	0	0	0	1112	10
М	Кушнар	14 1111	11	1112	11	0	11122	0	0	00
Р	Влашишова	4 1111	011	1112	0	1111	0111	1	0	00
М	Косенко	4 1111	1111	122	11111	0	0112 2	1	0 111	11
М	Своястонова	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Р	Фроленок А.	13 0v	0v	112	0	0	11111	0	0	00
Т	Тараканова А.	0	0	1	0	1111	0	0	0	00

Музева - газет - 2.06.2012 - куратор - Шайков Владимир Александрович - кафедра истории и фил.
 Турецки - книга - Светлана Александровна Закурная - кафедра Туризма
 Рехинаш - газет, журнал - Вашиленко Сергей Георгиевич - к. истории и философии
 8.06.2012

Если у вас возникает сомнение относительно эффективности данной инновации в «стенах» российских университетов, то вы окажетесь правы, так как современный студент не владеет навыками самостоятельности и самоорганизованности. Это проблема имеет своё обоснование, которое следовало бы разложить в виде последовательных ступенек иерархии:

- введение новых стандартов приёма абитуриентов (только по результатам ЕГЭ). Опираясь на свой личный опыт и опыт коллег, могу с уверенностью заявить, что уровень подготовки абитуриентов в средней школе неудовлетворителен. Это заявление основывается на том факте, что университет вынужден организовывать дополнительные профилирующие курсы или занятия для подготовки студента к обучению в вузе;

- снижение качества образования в вузе. Слабым аспектом следует считать слабое внедрение новых технологий в эпоху информационных и телекоммуникационных новшеств. Базовыми формами занятий остаются лекции, колоссальная аудиторная нагрузка, как на студента, так и на преподавателя, отсутствие элективных курсов, ориентация на запоминание и усвоение огромного количества готовых материалов и их решений. Например, два студента обратились в деканат с жалобой, что преподава-

тель английского языка задала изучить герундий самостоятельно. Более всего студентов шокировал факт, что они были свободны в поиске ресурсов. Это говорит о том, что студент в России, в отличие от Европы, не обучен самостоятельному поиску, анализу и синтезу информации. Было бы лишним говорить о поиске собственных решений;

- глобальной проблемой следует считать недостаточное развитие механизмов использования глобальной сети Интернет. Так, например, в университете с численностью 1,000 студентов будет катастрофически низкая успеваемость, когда вуз предоставляет 30 компьютеров в свободном доступе: в библиотеках, читальных залах и специально-отведенных помещениях. Сравним с самым обычным колледжем в Америке: один компьютер рассчитан на 10 студентов, таким образом, в колледже с количеством 3,000 студентов предоставляется от 250 до 300 компьютеров с дополнительными офисными возможностями (отсканировать, распечатать, ксерокопировать, отправить факс по стране). Без этого невозможно представить научно-исследовательскую деятельность студента;

- обсудить вопрос финансирования системы высшего образования в России будет логичным этапом после проблемы доступа к компьютерным технологиям в вузе. В

Российской Федерации на образование выделяется 3% ВВП, а в Австралии 6–8%. Но дело не в сумме, так как если эти проценты перевести в реальные деньги, то получится, что российское образование ежегодно полу-

чает около 300 млрд. рублей. Проблема коренится в устаревших и неэффективных методах эссесмента и лидерства, в специалистах, не умеющих эффективно расходовать денежные средства.

Роль технологии развивающего обучения в формировании психосоциальной компетентности обучающихся

Кульмухаметова Зухра Галияновна, учитель химии
ГБОУ БРГИ №2 имени Ахметзаки Валиди г. Ишимбай

Научно-технический и социальный прогресс общества повысил требования к образованности и культуре человека, вызвал необходимость модернизации системы образования. Наука не может развиваться без постоянного исследования своего предмета. Педагогика, как и многие другие науки, направляет свои усилия на изучение вопросов воспитания, образования и обучения. Педагогика развивалась и продолжает развиваться за счет педагогических описаний, передового опыта воспитания и обучения, педагогических открытий и педагогических исследований. Методы исследования — это способы, при помощи которых изучаются различные стороны воспитания, образования и обучения. Методы считают душой всякого научного исследования. А его компасом справедливо считается научная методология, т.е. подход к исследованию, общий метод познания и преобразования мира. Научная методология определяет выбор методов, их сочетание, конструирование каждого метода, она определяет интерпретацию и оценку результатов исследования.

В последние годы школа активно переходит на гуманистическую парадигму развивающего обучения, что поставило в центр обучения личность обучающегося как неповторимую индивидуальность, потребовала создание условий для ее развития и самореализации. Это предполагает усиление в обучении мотивации учения и собственной деятельности обучающегося. Деятельностный подход — основа развивающего обучения, а его ядро — решение проблем. В предметной деятельности формируется понятийный аппарат, развивается познавательная активность, интеллект и другие сферы личности [1, с 4].

Методика и технологии развивающего обучения помогают учителю (педагогу) развивать у обучающихся способность осуществлять учебную деятельность и достигать в ходе этого процесса следующих целей:

1. Формирование теоретического сознания мышления, усвоения учебного знания на уровне научных понятий.
2. Формирование способов умственных действий.
3. Воспроизведение в учебной деятельности детей логики научного познания.
4. Умение делать содержательные обобщения — конкретизировать генетически исходное всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удер-

живаемых в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от общего к частному и обратно.

5. Умение переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их на практике и обратно.

6. Овладение новыми средствами учебной деятельности в виде знаковых моделей.

Развивается каждый обучающийся, опираясь на всеобщие, обусловленные природой человека, закономерности его развития.

Система образования построена на всеобщих, инвариантных основаниях. Выделяем три методологических основания природосообразной системы обучения:

1. Диалектическое мышление (умение видеть причинно следственные связи).

2. Активная целенаправленная деятельность.

3. Содержание выстроено согласно всеобщему закону развития человеческого познания, в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному.

Для развития диалектического мышления обучающихся используются типы заданий, которые связаны с исследованием природы самих понятий, вскрывают переходы, движение, развитие. При этом рассудочная логика входит в состав диалектической, как логики более высокой формы.

Суть теоретического мышления по В.В. Давыдову, состоит в том, что это способ подхода человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития. Базой теоретического мышления служат мысленно идеализированные понятия, системы символов. Все понятия можно разделить на такие типы: тематические, общепредметные и общенаучные. При изучении всех тем предусматривается усвоение в первую очередь общенаучных понятий — теория, закон, закономерность, метод, гипотеза, технология и т.д.

Для организации активной целенаправленной деятельности учебного процесса, урок можно разделить на три этапа:

I этап. Ориентировочно-мотивационный. На этом этапе создаются учебно-проблемные ситуации, актуализируются мотивы обучающихся. В результате внутри начинается движение к удовлетворению наметившейся потребности, т.е. обучающийся внутренне готов к совершению

конкретных практических действий. Далее определяем границы этой потребности и формулируем конкретную цель, а потом планируем действия по реализации этой цели, соотнося их со временем, местом и необходимыми средствами.

II этап. Операционально-исполнительский. На этом этапе обучающийся выполняет действия, направленные как на усвоение содержания, так и способов деятельности. Этот этап завершается моделированием полученных знаний и способов познания.

III этап. Рефлексивно-оценочный. Обучающийся осуществляет действия по приложению этих способов к нестандартным условиям. На этом этапе предусмотрены задания по выведению обучающегося за пределы содержания данного урока и формулировка цели последующего урока, что является элементом творческой учебной деятельности [1, с 85].

Чтобы познать себя, нужно на уроке действовать. Это способствует смене позиции ученика с объекта воздействия на субъект деятельности. Учителю самому нужно поменять свою позицию. Эта позиция доброго, требовательного, но предельно уважительного, корректного, замечаящего любые продвижения ученика к успеху. Эти продвижения на базе самооценки способствуют формированию и развитию познавательного интереса учащихся.

Действия учителя на уроке должны быть направлены не на изложение, а на организацию действий учебной деятельности обучающихся. Это способствует превращению ученика в активного субъекта учения — деятеля.

Успешной организации совместной педагогической деятельности учителя и учебной деятельности обучающихся способствует процесс реализации учителем взаимоподчиненной системы воспитывающей, развивающей и образовательной функции обучения. Основанием этой системы выступает воспитывающая функция, которая в своей основе есть процесс формирования и развития учащихся адекватной самооценки. Для формирования процесса самооценки в первую очередь следует сформировать, а потом и развивать на уроке умение учащихся к общению. Сначала учить адекватно оценивать друг друга, это интуитивная взаимооценка на качественном уровне. Затем, организовывать процесс формирования способности оценивать свои знания на четырех уровнях: 1 — на визуальном (то есть на уровне представления); 2 — на вербальном; 3 — на уровне предметных действий; 4 — на творческом уровне. Как показывает практика, самое главное при этом учителю следует добиваться того, чтобы в этот процесс подключились все учащиеся, так как организация собственных действий самими учащимися и сам процесс самооценки ими своих действий на уроке способствуют к проявлению активной собственной позиции.

Учащиеся развивающего обучения отличаются от учащихся традиционного обучения. Проявляется это в том, что они сами стремятся активно познать сущность изучаемого факта или явления. Эти учащиеся готовы к про-

дуктивному сотрудничеству, направленному на развитие среды, где они творят.

Помимо этого, развивающее обучение особое внимание уделяет комплексу поведенческих навыков, которые формируются у ребенка в процессе его социализации. Обучение жизненно важным навыкам как специальная дидактическая задача — для российской педагогики тема достаточно новая. Жизненно важные навыки — комплекс поведенческих навыков, обеспечивающий способность к социально адекватному поведению, позволяющий человеку продуктивно взаимодействовать с окружающими и успешно справляться с требованиями и изменениями повседневной жизни.

Навыки позитивного и конструктивного отношения к собственной личности — способность познавать свой характер, свои достоинства, недостатки и желания.

Навыки позитивного общения — способность взаимодействовать с окружающими. Эти навыки помогают устанавливать и поддерживать дружеские взаимоотношения, добрые отношения в семье.

Навыки самооценки и понимания других — способность адекватно оценивать себя и воспринимать других, осознанная возможность принять людей такими, какие они есть. Эти навыки позволяют правильно вести себя в ситуациях общения и взаимодействия с различными людьми, в том числе и в тех случаях, когда людям необходима помощь и забота.

Навыки управления собственными эмоциями и эмоциональными состояниями — осознание качества эмоций в нас самих и других, знание того, как эмоции влияют на поведение.

Навыки продуктивного взаимодействия — способность конструктивно выстраивать отношения с другими людьми.

Навык самостоятельного принятия решений — способность принимать взвешанные решения. Человек, обладающий этим навыком, умеет учитывать различные мнения и прогнозировать то, как его решения могут повлиять на конкретных людей и ситуацию в целом.

Навык решения проблемных ситуаций — помогает справиться с проблемами. Владение этим навыком дает человеку возможность грамотно и уверенно вести себя в сложных ситуациях, последовательно и разумно подходить к решению проблем.

Навыки работы с информацией — способность объективно анализировать, систематизировать и умело использовать информацию любого вида.

Навыки творчества — способность нестандартно, творчески решать различные задачи в любом виде деятельности, опираясь на свой собственный опыт и знания, а также на информацию об опыте, знаниях и достижениях других людей [2, с 5].

Жизненно важные навыки — основа психосоциальной компетентности. Психосоциальная компетентность — это способность человека эффективно действовать в повседневной жизни, соответствовать ее требованиям и изменениям. Данная компетентность может сыграть

важную роль в сохранении здоровья и благополучия. Следовательно, развитие психосоциальной компетентности может считаться одной из важнейших педагогических задач.

Существенные коррективы в реализацию развивающего обучения вносят современные тенденции и приоритеты образования. Знания, информация становятся важной человеческой ценностью, человеческим ресурсом, сравнимым с капиталом. Образовательное пространство стало социокультурной информационной средой, в

которой значимы фундаментализация, информатизация, интеллектуализация, коммуникация. Это предполагает применение инновационных технологий. Все они — интерактивные, личностно-ориентированные, базируются на проблемности, общении, сотрудничестве, продуктивно-творческой деятельности обучающихся. Они направлены на сознательное, системное и действенное овладение предметом, на формирование психосоциальной компетентности, на развитие личности, на полноценную реализацию целей образования.

Литература:

1. Володина Н.Ю. Организация учебной деятельности при обучении химии в условиях развивающего обучения // Методология, общие методы, технологии инновационного обучения химии. — 2008. — С. 83—91.
2. Майорова Н.П., Чепурных Е.Е., Шурухт С.М. Обучение жизненно важным навыкам. — СПб.: Издательство «Образование — культура», 2002. — 288 с., прил.

Особенности, типология и показатели сформированности культуры самостоятельной работы будущего инженера-строителя

Матвеев Алексей Анатольевич, доцент; Тарасов Кирилл Игоревич, студент
Сибирский государственный индустриальный университет (г. Новокузнецк)

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

Культура как категория современной системы наук объективно отражает потребность в формировании механизмов и условий антропологической среды в выявлении, реконструкции и ретрансляции объектов и продуктов деятельности человека в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах. Не секрет, что студент инженер-строитель в таком контексте рассмотрения выступает в многоплановых ролях и отношениях как продукт культуры и ее объект, как творец и саморазвивающаяся система. В условиях саморазвития и самореализации множество ученых реализуют идеи гуманизма и толерантности, продуктивности и состоятельности, креативности и мастерства. Таких ученых можно было бы объединить по идеям и продуктам на следующие направления исследований:

— продуктивная педагогика и ее модели реализации в учебно-практической и учебно-производственной деятельности (Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик, С.Я. Батышев, С.А. Шапоринский, Н.В. Басова, В.И. Андреев, М.Т. Громкова, Е.А. Климов, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый и др.);

— педагогика креативности в реализации идей изобретательства и рационализаторства (Г.С. Альтшуллер, А.В. Хуторской, А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский, И.П. Раченко, В.Н. Рыжов и др.);

— модульное обучение (Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, М.М. Буланова-Топоркова и др.);

— адаптивное профессиональное обучение (Н.П. Капустин, М.М. Буланова-Топоркова, Г.А. Бордовский, Н.Ф. Радионов, А.В. Тряпицина, В.А. Ситаров и др.);

— контекстное обучение (А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова и др.) и т.д.

Культура как продукт антропологической среды представляет собой гносеолого-аксиологическую или аксиолого-герменевтическую матрицу, создающих предпосылки для саморазвития и самореализации личности, включенной в деятельность и общение в личностном, социальном и профессиональном планах, предопределяющих сохранение и преумножение благ и богатств в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, реализующих идеи современной педагогики и психологии, фасилитирующих включение личности в систему полисубъектных отношений и субъект-объектных преобразований, раскрывающих личность в полном смысле данного феномена в игре, учении, труде и отдыхе.

Под *культурой самостоятельной работы инженера-строителя* мы будем понимать совокупность формально-логических, содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему становление, формирование и развитие личности, способной адекватно строить профессионально-деятельностные модели, фасилитирующие

изучение проблем, их анализ и решение в традиционной и нестандартной формах, приводящих к оформлению патентов на изобретения и рацпредложениям, а также разнообразным трудам интеллектуальной собственности и благам, создающим предпосылки для развития средств, форм, условий, технологий профессионально-трудовой деятельности и общения.

В условиях перехода на двухуровневую структуру высшего профессионального образования можно построить дефиницию термина «*культура самостоятельной работы инженера-строителя*» с позиции основной гносеолого-дидактической единицы (компетенции) — это матрица преобразований структур, качеств, ценностей, моделей, мотивов, целей и задач личности, включенной в систему социально-профессиональных, гражданско-правовых и культурно-досуговых отношений в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, предопределяющая построение и реализацию вектора саморазвития, самосовершенствования и самореализации в социально и личностно значимых направлениях, определяющих условия для создания, потребления и распределения материальных благ в соответствии с нормами общественных и индивидуальных отношений, создающих и сохраняющих человеческое в человеке и обществе.

В контексте компетентного подхода можно привести еще одно определение *культуры самостоятельной работы инженера-строителя* — это социально обусловленный и личностно значимый механизм формирования разнообразных компетенций у субъекта деятельности, культуры и общения, предопределяющий и/или фасилитирующий включение личности в профессионально-деловые, социально-педагогические, культурно-досуговые отношения, где смыслы деятельности и общения лежат в поле ресурсов и результатов антропологического генеза, а ценность и смысл результатов преобразования есть история рождения и становления общества и каждого человека в полном смысле этого слова.

Иными словами *культура самостоятельной работы* — это мерило человеческого в человеке, где сам человек становится на позицию первооткрывателя, родоначальника, мастера, творца истории, техники, культуры, производства, спорта и прочих областей деятельности человеческого разума, нравов и физического труда, создающих человека в социально важных, личностно значимых направлениях, в ходе которых рост и становление есть функция деятельности, самосовершенствование и самореализация — продукты, благополучие и устойчивость личности — условия сохранения, результаты проверки истинности моделей отношений и преобразований в средах.

Моделирование и его результативность в структуре формирования культуры самостоятельной работы инженера-строителя есть функция и процесс включения личности в решения задач и проблем профессионально-делового уровня, обеспечивающих формирование таких ценностей, как становление, самоопределение, конкурен-

тоспособность, мобильность, самосовершенствование, самореализация, а система принципов полисубъектного взаимодействия представляет собой набор векторов саморазвития, самореализации, самосовершенствования, рефлексии, гуманизма и толерантности, фасилитирующих становление личности в среде и деятельности.

Кроме того, необходимость в выделении типологии формирования культуры самостоятельной работы будущего инженера-строителя объективна. Представим одну из типологий сформированности культуры самостоятельной работы будущего инженера-строителя:

1) *исполнитель* (низкий уровень сформированности КСР будущего инженера-строителя, который обусловлен возможностью выполнения заданий, определяющих перспективы использования различных заданий, напрямую связанных с формированием знаний, умений, навыков и компетенций общеучебного генеза, где способы фиксации информации являются базой, предопределяющей переход на более высокий уровень сформированности КСР);

2) *обучающийся* (средний уровень сформированности КСР будущего инженера-строителя — знание способов фиксации информации позволяют студенту моделировать различные компоненты ведущей деятельности, где практика и ее частный случай — производственная практика является критерием эффективности организуемой деятельности);

3) *работник* (высокий уровень сформированности КСР будущего инженера-строителя — знание способов фиксации информации, компетентность в моделировании инновационных средств обеспечивают должный уровень и качество осуществляемой работы и высокую квалификацию работника);

4) *мастер* (профессиональный уровень сформированности КСР инженера-строителя — на данном уровне у инженера строителя появляется штат сотрудников, занимающихся решением поставленной им проблемы; данный уровень достижим только у студентов заочной формы обучения, включенных в систему управления производством и качеством выпускаемой продукции).

Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

Обусловленность формирования культуры самостоятельной работы студента инженера-строителя системно отражена в феноменологической и технологической модели формирования культуры самостоятельной работы, где система принципов формирования культуры самосто-

ательной работы будущего инженера-строителя играет роль границ возможностей и допущений в системе формирования ценностей, моделей, знаний, умений, компетенций и способов рациональной организации труда; совокупность методов и средств предопределяет выбор технологии обучения и уровень сформированности компетенций в структуре педагогического взаимодействия; критерии и показатели сформированности культуры самостоятельной работы студента инженера-строителя вытекают из специфики организуемого исследования и объясняют полученный и прогнозируемый результат организуемого процесса.

Итак, рассмотрим определения понятия «критерий» и выделим критерии сформированности культуры самостоятельной работы студента инженера-строителя.

Критерий (греч. *kriterion* — средство для суждения) — признак, на основании которого проводится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки [1].

Критерий — признак, на основании которого производится оценка чего-либо; мерило; условная принятая мера, позволяющая произвести измерение объекта и на основании этого дать ему оценку [2].

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

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

— *Профессионально-акмеологический* предопределяет выявление моделей, способов, методов, средств, условий, технологий, специфики и возможностей органи-

зуемой деятельности с позиции вершин формирования профессионализма и состоятельности, продуктивности и конкурентоспособности.

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

Каждый критерий оценивается по показателям сформированности (уровни сформированности) сформированности культуры самостоятельной работы студента инженера-строителя.

Обозначим показатели сформированности (уровни сформированности) сформированности культуры самостоятельной работы студента инженера-строителя: объектный (низкий), индивидуальный (допустимый), субъектный (средний), личностный (высокий).

Данную систему показателей сформированности культуры самостоятельной работы студента инженера-строителя можно отобразить в структуре продуктивности (появления продукта профессиональной и учебно-производственной деятельности) и качества обучения (обучения на оценки «хорошо» и «отлично»).

Возможности и результат формирования культуры самостоятельной работы студентов отражаются и на деятельности педагога, моделирующего и внедряющего индивидуально-личностные аспекты общения и деятельности в воспитательно-образовательном поле, а последствия данных процессе — на качестве жизни и благополучии общества и состоятельности личности в нем.

Литература:

1. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова ; под ред. Н.М. Борытко. — М.: Академия, 2008. — 320 с. — ISBN 978-5-7695-3930-5.
2. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. — Мн.: Современное слово, 2005. — 720 с. — ISBN 985-443-481-8.
3. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы как условие развития профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей / О.А. Козырева, А.А. Матвеев // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2011. — №2 (4). — С. 107–113.

Факторы, влияющие на формирование ценностного отношения студентов к здоровью

Меньш Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет

Российское общество предъявляет требования к подготовке выпускника высшей школы как личности, обладающей не только высоким культурным уровнем и

профессиональной компетентностью, но и здоровьем. Именно в период обучения в вузе формируется будущий профессионал, состояние здоровья которого непосред-

венно влияет на успешность его трудовой деятельности и стиль жизни в целом. Вместе с тем, студенческая молодежь в большинстве своем ведет нездоровый образ жизни (гиподинамия, неправильное питание, нарушение режима дня, табакокурение, употребление алкоголя и т.д.), что свидетельствует о незрелости в студенческой среде ценностного отношения к здоровью. В связи с этим возникает вопрос: под воздействием каких сил и причин идет становление состояния здоровья студенчества, и как эти факторы влияют на формирование отношения к здоровью?

Пытаясь составить свою классификацию факторов, влияющих на здоровье студенчества и на формирование отношения к здоровью, мы, опирались на модель экологических систем, предложенную У. Бронфенбреннером [9]. Следуя его модели, можно констатировать, что здоровье человека находится под влиянием не только факторов, отражающих конкретные особенности общественной жизни людей в её различных сферах (труд, семья, отдых, быт и т.д.), но и факторов, непосредственно обусловленных общественным строем, социально-экономической, политической структурой общества, его культурой. Стоит отметить, что значение различных факторов неравноценно для здоровья: они могут влиять положительно или отрицательно, могут быть постоянными или меняющимися, обладать разной силой и характером воздействия и т.д.

Ряд российских авторов (И.В. Бестужев-Лада, В.А. Караковский, И.С. Кон и др.) подразделяют данные факторы на: микрофакторы (семья, микросоциум, группы сверстников, образовательные учреждения, здравоохранение, различные организации), мезофакторы (регион, тип поселения, субкультуры, средства массовой коммуникации), макрофакторы (страна, этнос, общество, государство), мегафакторы (космос, планета, мир) [3, 5, 6].

Среди микросоциальных факторов, влияющих на формирование ценностного отношения человека к собственному здоровью, ведущую роль играет семья, которая как непосредственная среда жизни человека обуславливает не только наследование индивидом здоровья своих родителей и косвенно — родственников других поколений, изменение здоровья под влиянием материальных условий семьи (жилье, питание, величина дохода и пр.), но и формирование здоровья (поддержание определенных традиций, сохранение элементов санитарно-гигиенической культуры, обучение соответствующим навыкам по сохранению и развитию здоровья). В семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека, определяющие его отношение к здоровью, сферы и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения. Семья играет важную роль в овладении человеком здоровьесберегающими нормами поведения. Поскольку современные семьи весьма разнообразны вследствие расслоения общества, у представителей различных слоёв населения различные приоритеты в отношении здоровья.

В современном обществе формирование отношения к здоровью молодого поколения усложняется некоторым

расхождением во взглядах между родителями и детьми. Так, в 80-е годы предыдущего столетия в СССР существовал культ здорового тела. Страна жила под девизом: «В здоровом теле здоровый дух». Молодежь сдавала нормы ГТО, участвовала во всевозможных спортивных мероприятиях типа «Зарница», «Мама, папа, я — спортивная семья». Каждое утро советского гражданина начиналось с производственной гимнастики под музыкальное сопровождение центрального радио. В наши дни молодое поколение только начинает возвращаться к этим традициям, так как заниматься спортом и, соответственно, своим здоровьем становится модным. Происходит это среди молодежи преимущественно под влиянием западной культуры.

В последние десятилетия одним из решающих микрофакторов, влияющих на отношение подрастающего поколения к здоровью является общество сверстников. Оно значимо, во-первых, как специфический канал информации. Во-вторых, оно позволяет формировать навыки социального взаимодействия: умения подчиняться требованиям коллектива, его дисциплине, отстаивать свои права. В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание своей групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи облегчает независимость от взрослых, дает чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Зачастую общество сверстников проецирует здоровьеразрушающую модель поведения (употребление психоактивных веществ, несоблюдение норм здорового образа жизни), которой молодому человеку сложно противостоять.

Человек развивается, находясь в сфере формирующего влияния различных социальных институтов, так или иначе связанных со здоровьем, — таких, как медицина, физическая культура, спорт, военная подготовка и т.д. В качестве одного из лидирующих институтов в данном ряду следует выделить образование, поскольку именно в рамках этой системы, параллельно с получением знаний, профессиональных умений, навыков, человек постепенно формирует своё мировоззрение, отношение к себе и к жизни в целом и не в последнюю очередь — к собственному здоровью.

Время учебы в высшем учебном заведении совпадает со вторым периодом юности, который отличается сложностью становления личностных черт — процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, З.Ф. Есарева и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах: устремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к модульным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17—19 лет развита

не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В.Т. Лисовский отмечает, что 19–20 лет — это возраст не только бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений [7]. Студенческий возраст характерен тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил скрывают в себе иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь ещё впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Получение знаний для осуществления будущей профессиональной деятельности — главная функция студенческой молодежи. Для многих студентов получение высшего образования является важным этапом становления личности, расширяется мировоззренческий и научный кругозор, совершенствуется интеллект.

Труд студентов отличается своей спецификой и особенно в сложном положении оказываются студенты начальных курсов. Опрос студентов показал, что рабочая нагрузка в обычные дни у них составляет 12–14 часов в сутки, а в период экзаменационной сессии достигает до 16–18 часов. Такая высокая напряженность труда сопровождается стрессовыми ситуациями [1]. Студенческий возраст характеризуется многообразием эмоциональных переживаний, высокой мотивацией достижений, что вытесняет из сознания студента опасения, связанные с последствиями длительного стресса, в то время как это составляет серьезную угрозу здоровью индивида.

В процессе адаптации первокурсников к высшему учебному заведению обычно выявляются следующие факторы, обусловленные социальным статусом студенчества: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой, неопределённость мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания при переходе из домашних условий в общежитие. Все это отрицательно влияет на душевное здоровье студентов. Тем не менее, вуз как социальный институт обладает определенным потенциалом в сфере формирования ценностного отношения студентов к здоровью.

Ориентированная государством на реализацию Европейских договоренностей (в рамках Болонского процесса) российская система высшего образования призвана стимулировать мобильность студентов отечественных вузов в освоении ценностей мировой культуры, среди которых жизнь и здоровье человека занимают ведущие позиции.

Студенты в процессе межкультурной коммуникации вступают в диалог культур, который представляет собой не только общение с культурой, реализацию и воспроизводство ее достижений, обнаружение и понимание ценностей других культур, но и способ присвоения последних. Через диалог культур происходит общение с другими и понимание своего «Я».

В условиях единого информационного пространства современные российские юноши и девушки активно познают иноязычную культуру и взаимодействуют с представителями зарубежных стран. Последние, возможно, ввиду своей прагматичности рассматривают здоровье как условие для высоких достижений в профессиональной и бытовой сферах жизнедеятельности и, как следствие, демонстрируют личную ответственность за собственное здоровье. Современным студентам как представителям молодежной субкультуры, нацеленным на результат, на достижение (интересная работа, профессиональный рост), близка и понятна позиция «здоровье-инструмент». Общение с носителями западной культуры содействует социальному научению российских студентов этнокультурным эталонам здорового образа жизни, базирующимся на отношении к здоровью как инструментальной ценности. Диалог ценностей отечественной и зарубежных культур дает студентам возможность осознать, что здоровье не только само по себе является высшей ценностью наряду с ценностью жизни, свободы, справедливости и др., но и является важным условием достижения акме.

В формировании отношения к здоровью человека важную роль играют этнокультурные условия, в которых происходит его становление. Так, природно-климатические условия страны оказывают прямое и опосредованное влияние на жителей и их жизнедеятельность, географические условия и климат, влияют на рождаемость и плотность населения, а также на состояние здоровья людей в стране и распространение некоторых заболеваний. Следовательно, природно-географические условия являются своеобразными «рамками» всего процесса социализации. Однако, не играя самостоятельной роли, они, в совокупности с другими факторами, определяют некоторые его специфические особенности. Наиболее существенное влияние определяется менталитетом этноса, который проявляется на неосознаваемом уровне и определяет свойственные только этим представителям способности видеть, воспринимать и действовать в окружающем мире. В целом менталитет характеризуется спецификой культуры того или иного этноса.

В ходе культурно-исторического развития российского народа возникали определенные национальные образы и этнические стереотипы — эталоны здоровья нации, находящие отражение в языке, религии, этнопедагогике и т.д. В русском языке как источнике психологических знаний о национальных представлениях русичей здоровье отождествлялось с деревом, которое является смысловым синкретом и эталонным образом, воплощающим такие качества, как прочность, надежность, зрелость, осно-

вательность, несокрушимость и монолитность. Именно такие качества должны были характеризовать здорового человека в древнерусском понимании. На формирование национального образа здоровья россиян существенное влияние оказал и духовный опыт православия с первичностью духовной жизни и заботой о теле как «храме души». Библейские заповеди были заложены в основу фундаментальных правил психогигиены. Российские педагоги и общественные деятели М.В. Ломоносов, Н.И. Бецкой, М.М. Сперанский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Лесгафт и др. в своих работах заложили основы физического воспитания и закалывания, питания и гигиены подрастающих поколений.

Исторически сложившиеся социальные нормы в отношении здоровья в российской культуре транслировались в виде традиций из поколения в поколение. При этом, если до 1917 г. в России доминировала православная концепция с первичностью духовной жизни и заботой о теле как «храме души», то после революции задачи построения коммунизма оттеснили на задний план ценность здоровья и трансформировали её, поскольку на протяжении нашей недавней истории индивидуальная жизнь человека была полностью подчинена интересам общества.

Для социалистической системы было характерно декларирование здоровья как социальной гуманистической ценности. Хотя массовое физкультурное движение создавало видимость заботы государства о здоровье граждан, фактически это была забота о функционировании «винтиков» большой государственной машины. В советский период нашей истории главенствовал лозунг «Всё для блага человека», при этом явно существовало пренебрежение к человеческому здоровью и даже жизни в погоне за выполнением и перевыполнением планов пятилетки. Это естественным образом формировало небрежное отношение к поддержанию и сохранению здоровья.

В годы советской власти право на здоровье и бесплатную медицинскую помощь было закреплено в законодательном порядке и возлагало основную ответственность за здоровье граждан на государство. Социально-экономические изменения в начале 90-х годов внесли существенные коррективы в отношении к здоровью. Государство полностью переложило заботу о собственном здоровье на плечи россиян, к чему они оказались не готовы. Резкая смена государственной политики в сфере здравоохранения до сих пор до конца не осознана населением, поэтому и не привела к коренному изменению отношения граждан к индивидуальному здоровью.

С государственной точки зрения здоровье является, прежде всего, политической и экономической ценностью, а состояние здоровья нации обуславливает национальную безопасность и уровень развития экономики. Независимо от экономической системы обеспечения здоровья ценность общественного здоровья с социокультурной точки зрения неизменно является инструментальной ценностью, то есть средством достижения более высоких социальных целей.

Вместе с тем, в нашей стране характерной чертой отношения к здоровью на государственном уровне как было, так и остается расхождение между провозглашаемыми социальными нормами и условиями для их реализации. На фоне декларируемого конституционного права каждого человека на здоровье фактически отсутствуют необходимые условия для соответствующего здоровьесберегающего поведения. «Российскому обществу свойственна глубоко деформированная система ценностей, в которой ценности здоровья и жизни отдельного человека занимают слишком незначительное место, чтобы они были способны мобилизовать необходимые экономические ресурсы и социальную энергию на свою защиту» [4, с. 66–67].

Важно, чтобы здоровье осознавалось не только как общественная и универсальная ценность, но, прежде всего, как личностная, необходимая для качественной жизни индивида, его профессионального долголетия и выполнения жизненной миссии. Для того чтобы специалист смог самореализоваться в своей деятельности, он должен быть готов к постоянному самоизменению, должен иметь внутреннюю личностную ответственность за собственное здоровье, обладать способностью жить в согласии с самой собой, знать приемы самовосстановления, уметь преодолевать нежелательные состояния, уметь восстанавливать свою работоспособность, устранять последствия профессионального утомления, предупреждать возможные личностные деформации в своей профессиональной деятельности, исключить из своей жизни саморазрушающиеся стратегии поведения [8].

Проблема сохранения и укрепления здоровья юношества, формирования ценностного отношения к нему на фоне стремительной депопуляции нации весьма значима на современном этапе развития страны. Несомненно, государственная политика в области здравоохранения имеет немаловажное значение для сохранения здоровья населения, но общеизвестно, что ведущую роль в сохранении и укреплении здоровья человека играют индивидуальные установки и ориентиры, формирование у него способности к целостному, интегрированному поведению, направленного на совершенствование своего физического и личностного потенциала. Для того чтобы быть здоровым, отмечал Н.М. Амосов, нужны собственные усилия, и заменить их ничем другим нельзя [2].

Таким образом, фундаментальные ценностные ориентации человека, уровень притязаний, жизненные устремления, определяющие его отношение к здоровью, формируются в семье, проецирующей традиционное отношение россиян к здоровью, характерной чертой которого является принятие ценности здоровья лишь на когнитивном и эмоциональном уровне (ценю здоровье, заявляю об этом, но ничего не делаю для его укрепления и совершенствования). Следовательно, именно семья, социальное окружение молодого человека, образовательные учреждения, где он проводит большую часть своего времени, являются основными факторами, влияющими на формиро-

вание отношения к здоровью. Общество и государство через экономические и социальные структуры, идеологию и культуру оказывают влияние и регулируют процессы жизнедеятельности человека.

Литература:

1. Абаскалова, Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2008. 136 с.
2. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. М., 1987.
3. Бестужев-Лада, И.В. Народное образование: экспертное мнение / И.В. Бестужев-Лада // Социологические исследования. 1998. № 10. С. 28–135.
4. Веселкова, И.Н. Социальная нестабильность и состояние здоровья населения России / И.Н. Веселкова // Конфликтология здоровья и здравоохранения в современной России. Серия: Социальные конфликты, экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения. № 15. М.: ИС РАН, 1999. С. 66–67.
5. Караковский, В.А. Статья человеком: Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. М.: НМО «Творческая педагогика», 1993. 80 с.
6. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности) / И.С. Кон. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
7. Лисовский, В.Т. Педагогика и психология высшей школы; под ред. Самыгина С.И. Серия «Учебники, учебные пособия» / В.Т. Лисовский. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с.
8. Психология здоровья: Учебник для вузов; под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 606 с.
9. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 254 p.

Эвристическое мышление. Его значение для специалистов в области математики

Осипенко Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, ст.преподаватель
Троицкий филиал Челябинского государственного университета

Современное общество, характеризующееся нестабильностью в политической и социально-экономической сфере, нарастающим потоком информации, различной по своему характеру и степени достоверности, предъявляет к специалисту новые требования. При этом возрастает потребность в специалистах, обладающих развитым активным воображением, прогностическими качествами, способных продуцировать новые идеи, то есть, специалистов, отличающихся развитым творческим, нелинейным, эвристическим мышлением. Особенно важно эвристическое мышление для специалистов в области математики. Однако, целенаправленное формирование этого параметра затрудняется из-за отсутствия однозначной его трактовки. Поэтому мы считаем важным, в рамках нашего исследования уточнить как само понятие «эвристическое мышление», так и сопутствующие ему понятия «мышление», «творческое мышление», «творческая деятельность», «эвристическая деятельность».

Анализ работ С.Л. Рубенштейна, П.И. Пидкасистого, Л.Д. Столяренко, Э. Банно, Е.А. Климова, А.А. Реан [9], Д.Б. Богоявленской [2] позволяет сделать заключение, что большинство авторов рассматривают мышление как особый психический процесс, который имеет ряд специфических характеристик и признаков.

По мнению П.И. Пидкасистого мышление — это активный процесс отражения объективного мира в поня-

тиях, суждениях, теориях, связанных с решением тех или иных задач с обобщением и способами опосредственного познания действительности [6].

Е.А. Климов определил мышление через совокупность психических процессов, состояний, действий человека, направленных на решение различных задач и обеспечивающих это решение (нахождение ответов на поставленные вопросы, подтверждений или опровержений выдвигавшихся гипотез) [4].

Большинство авторов выделяют в качестве основных два признака: обобщенное отражение действительности и опосредованное познание объективной реальности.

В своей дальнейшей работе мы считаем целесообразно использовать в качестве рабочего определения Е.А. Климова, так как оно более полно отражает специфику нашего исследования.

По мнению многих авторов (А.В. Брушлинский [3], А.Э. Симоновский, В.И. Андреев [1] и другие) эвристическое мышление является частью творческого мышления, поэтому мы считаем целесообразно сначала определить понятие «творчество», «творческое мышление».

Понятие творчества и его критериев остается все еще неопределенным и спорным. В энциклопедическом словаре творчество — это условный термин для обозначения психического акта, выражающегося в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания

в новой форме, в области отвлеченной мысли, художественной и практической деятельности.

— Э. Фромм определил творчество как «...умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и склонность к глубокому осознанию своего опыта».

— Г. Рибо считает, что творчество является нестабильным процессом, в котором чередуются подъемы, застои, спады. Высшей точкой творчества, его кульминацией является вдохновение, для которого характерен особый эмоциональный подъем, ясность и отчетливость мысли, отсутствие субъективного переживания, напряжения. Поэтому долгое время в науке господствовал взгляд о невозможности алгоритмизации и обучения творческому процессу. Постепенно эта точка зрения подвергалась сомнению. Творчество прошло путь от случайных открытий к сознательному и планомерному решению новых задач.

Выше изложенное позволяет нам сделать вывод о том, что понятие «творчество» многогранно, и в связи с этим целесообразно выделить направления в изучении творчества. Классифицировать понятие «творчество» пытались многие авторы (К.А. Торшина, Д.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская и другие), но наибольшее распространение получила классификация Д.А. Леонтьева, который выделяет три линии в исследовании творчества.

Во-первых, творчество исследуется с точки зрения способности, одаренности, таланта, в том числе специфически познавательных, интеллектуальных процессов (Д.Б. Богоявленская, Л.Е. Ермолаева-Томина, О.К. Тихомиров). Во-вторых, творчество рассматривается как характеристика личности, ставится вопрос о творческой личности (М.С. Бернштейн, Я.А. Пономарева, К.Р. Роджерс, Р.Е. Тафель, А.В. Брушлинский). В-третьих, творчество рассматривается как деятельность в контексте жизни, в контексте социальных отношений. Здесь уделяется внимание социальной среде, социальным процессам, мотивации, интеллектуальной активности, жизненной стратегии, творческой карьере, творческому образу жизни (Дж. Гилфорд, Е.Г. Олгетри и Ф. Юлак, Е.П. Торренс, Альтшуллер, Ю.Фостер и другие).

Особый интерес для нас представляет последнее направление, для которого характерно рассмотрение креативности как тип интеллектуальной активности, творческий стиль деятельности, *умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и склонность к глубокому осознанию своего опыта*.

Неразрывно связано с понятием «творчество» «творческое мышление». Большой вклад в разработку проблем творческого мышления внесли такие ученые, как Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Крутецкий, Я.А. Пономарев, М.А. Холодная, Дж. Гилфорд, Эдвард де Боно и другие.

В большинстве своем в выше изложенной литературе понятие творческое мышление определяется однозначно.

— Дж. Гилфорд в своих работах, посвященных творчеству, изложил концепцию, согласно которой уровень развития креативности определяется доминированием в мышлении четырех особенностей. Во-первых, это оригинальность и необычность высказанных идей, стремление к интеллектуальному новизне. Во-вторых, семантическая гибкость, то есть способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике. В-третьих, образная адаптивная гибкость, то есть способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые скрытые от наблюдения стороны. В-четвертых, способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

— Е.П. Торренс приводит классическое определение: «Творческое мышление — это процесс ощущения трудностей, проблем, разрывов в информации, недостающих элементов, выдвижения гипотез относительно этих недостающих элементов, проверка этих гипотез, их пересмотр и перепроверка, сообщение результата».

Как ни парадоксально, творческое мышление, его технология, принцип действия не претерпели качественных изменений. Считалось и до сих пор считается, что есть люди, от рождения наделенные способностью к творчеству. Такой взгляд на творчество достаточно устойчив и господствует и по сей день.

В своей повседневной жизни человек все время сталкивается с задачами легкими для него, но с трудом решаемыми машинами. Поэтому в условиях недостаточности или сложности информации человек практически незаменим. Преодолеть же пропасть между машиной и человеком, понять, как он принимает решения, пытается наука, называемая эвристикой.

В настоящее время в рамках этой науки предпринимается попытка *осознания* процесса творчества и его алгоритмизации. Это позволяет принципиально менять технологию производства новых технических идей. Мир творчества становится управляемым и потому может быть неограниченно расширен.

Рассмотрим особенности эвристической деятельности в области математики и определим сопутствующие понятия.

Эвристическая деятельность (эвристика), хотя и является составной частью творчества, но обладает некоторой спецификой. Под эвристической деятельностью мы понимаем *осознаваемую, структурированную мыслительную деятельность по созданию новой системы действий или открытий неизвестных ранее закономерностей окружающих человека объектов*.

Навыки эвристического мышления необходимы любому специалисту, связанному с умственным трудом, особенно если это специалист в области математики. О важности творческого мышления и интуиции в математике говорили многие ученые (А. Бинэ, Э. Трондайк и Г. Ревеш, Д. Мордухай-Болтовский, А. Пуанкаре, Ж. Адамар).

Так, например, исследуя процесс математического открытия, Ж. Адамар выделил ряд его основных этапов. Первый этап — это «подготовка», происходит осознанное исследование проблемы; второй этап — «инкубация», когда проблема как бы вытесняется в подсознание и исследователь может вообще забыть о ней; третий и центральный этап — «озарение», когда решение проблемы вдруг неожиданно «прорывается» в сознание (иногда этот этап сопровождается психологическим предчувствием); и последний, заключительный этап проверки и теоретического оформления результатов.

А. Пуанкаре утверждает, что математическая интуиция помогает увидеть скрытые аналогии, что в математике играет зачастую решающую роль, и затем уже продуктивно воспользоваться аксиомой математической индукции [8].

Д. Мордухай-Болтовский пишет, что «мышление математика глубоко внедряется в бессознательную сферу, то, всплывая на её поверхность, то погружаясь в глубину. Математик не осознает каждого шага своей мысли...».

Однако, как показывает опыт педагогической деятельности [5, 7], одним из основных недостатков, свойственных математикам, как выпускникам вузов, является неумение самостоятельно ставить и решать плохо формализованные задачи. Поэтому они зачастую оказываются беспомощными перед возникающими не учебными проблемами, теряются в нестандартных ситуациях, плохо ориентируются в быстро изменяющемся мире. Формирование эвристической деятельности может стать попыткой сделать их творческое мышление управляемым.

Исходя из сказанного выше, мы уточнили понятие эвристической деятельности для математиков — *это осознанная, структурированная мыслительная, деятельность по созданию новых математических моделей и выявлению математических закономерностей*.

А под эвристическим мышлением будем понимать — *совокупность психических процессов, направленных на создание новых моделей и выявление закономерностей*.

Литература:

1. Андреев А.А. Знания или компетенции? [Текст] / А.А. Андреев // Высшее образование в России. — 2005. — №2. — с. 3–11.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская. — М.: Изд. центр «Академия», 2002.
3. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке [Текст] / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — №6. — С. 3–10.
4. Климов Е.А. Психология: воспитание, обучение: Учебное пособие для вузов [Текст] / Е.А. Климов. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2000. — 150 с.
5. Осипенко С.А. Дидактическое обеспечение формирования эвристической компетенции при подготовке математиков в вузе [Текст] / С.А. Осипенко. — Проблемы развития приграничных территорий: Сб. материалов VII общероссийской конференции — Троицк, 2009. — С. 39–48
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст] / П.И. Пидкасистый. — М.: Педагогика, 1980. — 240 с.
7. Пищулин В.Г. Университет в провинции: теория и практика организации университетского образования в условиях филиала [Текст] / В.Г. Пищулин. — Челябинск: Фрегат, 2002. — 274 с.
8. Пуанкаре А. О науке (Наука и гипотеза. Ценность науки. Наука и метод. Последние мысли) [Текст] / А. Пуанкаре — М.: Наука, 1990. — 560 с.
9. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2002.

Культурная социализация городской и сельской студенческой молодёжи: пути и особенности формирования

Панфилова Елена Валерьевна, учитель истории и обществознания
Филиал Южно-Уральского государственного университета (г. Усть-Катав, Челябинск)

В условиях преобразований, осуществляемых в современном российском обществе, выдвигаются качественно новые, более сложные задачи теоретического осмысления, дальнейшего практического развития и конкретизации важнейших аспектов деятельности по формированию у молодёжи высокой гражданствен-

ности, культуры и патриотизма. Решение и осмысление данной проблемы не может не рассматриваться без тесной связи с процессами и явлениями, происходящими в нашем обществе, вне учета всей совокупности факторов — социально-экономических, политических, культурных, духовно-нравственных и т.п. оказывающих, в целом, су-

ественное воздействие на современную молодежь.

Отношение к студенческой молодежи всегда являлось актуальным для государства и общества. Оно вбирало в себя освоение новыми поколениями достигнутого уровня развития общества и государства и выражалось в том, во-первых, насколько молодежь воспринимает жизнь данного общества и функционирование данного государства; во-вторых, что нового вносит молодое поколение в общественное развитие и деятельность государства. Будучи динамичным социально-демографическим образованием, молодежь выполняет в обществе важную функцию смены поколений, принимает непосредственное участие в воспроизводстве уже существующих элементов структуры, непрерывно пополняя социальный потенциал страны. Поэтому её роль в стабилизации и преобразовании всех сфер жизнедеятельности современного социума приобретает особую значимость. С другой стороны, характер и содержание деятельности молодежи в обществе, как субъекта социального развития, напрямую зависит от объективных условий социальной среды, предлагающих ей определенные модели ценностных ориентаций.

Стержневой проблемой общественного и политического развития является гармонизация взаимоотношений общества с каждой отдельно взятой личностью, то есть ее социализация. Особенно актуальной для российского общества является культурная социализация, которая включает определенную совокупность культурных образцов, признаваемых большинством его членов и реализуемую в жизнедеятельности. Каждый индивид с раннего детства усваивает принятые нормы поведения и образцы мышления, причем процесс продолжается до тех пор, пока большинство из них не становится привычным. Подобное вхождение в социальный мир происходит путем усвоения индивидом необходимого количества знаний, норм, культурных традиций и ценностных ориентаций, образцов и навыков поведения, позволяющих ему существовать в качестве полноправного члена общества, т.е. осуществляется целенаправленная социализация, в том числе и культурная. Основная причина данного процесса состоит в том, что общественное поведение человека не запрограммировано природой, и потому постоянно он вынужден практически заново обучаться тому, как понимать окружающий мир. Поэтому личность детерминирована социокультурной системой, которая формирует структуру ролей, наделяет индивидов субъективными и объективными характеристиками. Их поведение и деятельность определяются обычаями, нормами и ценностями, которые имеются в составе культуры, изменяются, исчезают и возникают в зависимости от процессов, происходящих в обществе. Осваивая социальные традиции, человек приобретает необходимые для функционирования в данной среде навыки, знания, нормы и образцы поведения. При этом личность выступает носителем культуры своего общества. Без неё культура не может существовать, а в самой личности присутствует лишь часть обще-

ственной культуры, усвоенная в процессе культурной социализации [2].

В формировании культурной социализации и ценностей молодежи определяющую роль продолжают играть институты образования, которые претерпели значительные изменения в современной ситуации. Передача духовного и культурного опыта предыдущих поколений и выработка молодежью своих жизненных ценностей, убеждений, взглядов и осознание своих интересов происходит во многом в процессе обучения. Отличительной особенностью культуры учащейся молодежи можно считать инновационный потенциал. Противоречие между универсализмом и специализацией как глобальными векторами развития образовательных социальных институтов определяет динамику профессиональных мотиваций, ориентации и установки молодых людей. Поэтому сегодня складывается принципиально новый подход к взаимовлиянию процессов формирования культуры и культурных процессов в сфере образовательных учреждений. Он ставит в центр проблему личности с её постоянным стремлением к самопознанию, саморазвитию в целях осознанного выбора индивидуального жизненного плана и стиля жизнедеятельности. Отсюда, целью культурной социализации является включение молодого индивида в систему общественно — культурных отношений, а также вживание в существующую социальную структуру, т.е. воспитание гуманности и культуры в каждой отдельной личности. Достигается это путем формирования базовых духовных ценностей и включения человека в общественный процесс.

Культурологический подход к изучению явлений и процессов культуры и культурной социализации личности, как и любых иных фактов, событий и явлений, не однозначен. Он вбирает в себя множество направлений, обусловленных многообразием научных школ, концепций, теорий. Методологическая позиция ориентирована на открытый диалог различных концептуальных подходов к проблеме культурной социализации, позволяющих анализировать данный объект исследования как рефлексивный, самоорганизующий индивидуальный процесс и результат социальной интеграции. С другой стороны, любой исследователь субъективен, и его научные теории зависят, во-первых, от объективно сложившейся ситуации в обществе; во-вторых, от собственных социальных представлений, установок, ценностных ориентаций; в — третьих, от влияния ближайшего социального окружения и тех общественно-политических сил, которые представляют для него общественный интерес.

О том, насколько важна культура для функционирования индивида и общества, можно судить по поведению людей, не охваченных культурной социализацией. Неконтролируемое, или инфантильное, поведение так называемых детей джунглей, которые оказались полностью лишены общения с людьми, свидетельствует о том, что без социализации люди не способны усвоить упорядоченный образ жизни, овладеть языком и научиться добывать средства к существованию. По мнению советского

культуролога Крыловой Н.Б. культура выступает как качественная сторона любой деятельности, как способ мышления и поведения. При этом она представляет собой определенные ценности, как материальные, так и духовные. В реальной жизни они слиты, но есть и различия. Материальная культура, как правило, предметна, осязаема. Духовные ценности могут выступать не только в предметно-вещественной оболочке, но и в акте творческой деятельности» [4]. Упорядоченная специфика культурной социализации состоит в том, что она, представляя собой известные ценности, в то же время характеризует различные явления общественной жизни. Каждый этап общества отличается определенной культурно-исторической спецификой. Этих отличий множество: количество накопленных предметов культуры и способов их изготовления, усвоение и понимание опыта предыдущих поколений, связь между различными видами культурной деятельности, предметами культуры и культурой человека, дух культуры, влияющий на систему принципов, норм и правил жизни и т.п. Культура — цемент здания общественной жизни. И не только потому, что она передается от одного человека к другому в процессе социализации и контактов с другими культурами, но также и потому, что формирует у людей чувство принадлежности к определенной группе. По всей видимости, члены одной культурной группы в большей мере испытывают взаимопонимание, доверяют и сочувствуют друг другу, чем посторонним.

Проблема культурной социализации личности всегда находилось в центре исследований культуры. Это естественно, ведь культура и личность неразрывно связаны между собой. С одной стороны, в культуре формируется определенный тип личности, например, общее историческое и культурное прошлое, историческая память, пространственно-временные отношения, мифология, религиозные доктрины, общепринятые ритуалы, система общезначимых моделей-образцов и т.п. С другой стороны, личность воссоздает, изменяет, открывает новое в культуре. Без личности нет культуры, так как личность не только движущая сила и создатель культуры, но и главная цель ее становления. «Самореализация человека осуществляется в культуре, и только в культуре в том смысле, конечно, что сама культура протекает в истории. Хотя история содержательно есть личностный процесс, но все — таки собственно личностный процесс — это процесс культуры, а история выступает как сфера объективации культуры». Молодой индивид в процессе культурной социализации не просто приспосабливается к окружающей среде, как это свойственно всему живому, но и сам создает свой собственный «микромир». Это имеет огромное значение для понимания и созидания собственной культуры, ибо своя культура строится в соединении двух возможностей — возможности отграничить себя от другой культуры и возможности открыть себя в другой культуре. Человек отличается тем, что отделяет себя как деятеля культурных и исторических процессов от результатов своей деятельности. Он отдает продукты своего труда другим.

Каждая культура формирует свои ценности, знания, традиции. Например, ценности — это общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться. Они составляют основу нравственных и культурных принципов и определяют мотивацию в образовании и профессиональной деятельности. По мнению Здравомыслова А.Г. «ценность» означает высокую социально-культурную значимость какого-либо общественного предмета, явления или символа (семья, здоровье, образование, достаток — все это социальные или общественные ценности) [3]. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностей и ценностных ориентаций личности образует своего рода систему этнических координат, обеспечивающую устойчивость и преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности интересов человека. В силу этого ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, регулирующим поведение индивида. Поэтому в условиях многообразия культуры многие молодые индивиды теряются, не могут найти верные пути и направления своего духовного развития. Отсутствие развитых оценок и суждений, которые появляются уже в зрелом возрасте, не позволяет в процессе потребления отделить истинные ценности от мнимых, аморальных. Поэтому молодежь всё больше удаляется от «высокой» культуры, что проявляется чаще в городе не как территориальная изоляция от этих благ, а становится внутренне присущим ей образу жизни.

Многообразие культуры — знаний, ценностей, норм, образцов — создаёт для личности ситуацию выбора социокультурной информации. Но индивид способен воспринимать и упорядочить лишь ограниченное число воздействий. Сегодня молодежь, в большинстве случаев, не справляется с обилием культурной информации. Они пытаются выбрать свой собственный жизненный путь, свои ценности и образцы для обеспечения согласия с самим собой и со своим близким социальным окружением. Однако наблюдается разрыв между возможностями саморазвития и характером использования этих возможностей, созданных ситуацией демократизации общества. Использование возможностей в интересах удовлетворения потребностей и развития способностей происходит в соответствии с социальной групповой принадлежностью индивида — горожанина, а не с его простой принадлежностью к городскому сообществу в целом. Господствующей установкой молодого человека, смыслом его жизнедеятельности сегодня становятся доход, потребление и досуг. А в развитии культуры молодой личности проявляется духовная отсталость, которая существует как широчайшее распространение «массовой культуры», ослабление установок на высокие, подлинные духовные ценности, своего рода — стандартизация потребностей и вкусов. В условиях многообразия культуры многие молодые индивиды теряются, не могут найти верные пути и направления своего духовного развития. Отсутствие развитых оценок и суждений, которые появляются уже в зрелом возрасте,

не позволяет в процессе потребления отделить истинные ценности «от мнимых», аморальных. Поэтому молодёжь всё больше удаляется от «высокой» культуры, что проявляется в городе не как территориальная изоляция от этих благ, а становится внутренне присущим ей образу жизни [1].

Для молодой личности актуальной становится возможность самоопределения. При этом одни ориентируются на привычные культурные ценности и нормы, другие опираются на новизну. В ответ на возникшую ситуацию они выстраивают актуальные ценности и нормы, освобождаются от устаревших. Но не всякое новое в практике оказывается весьма положительным. Наиболее целесообразна ориентация на сохранение традиций и реорганизацию своей жизнедеятельности с учётом данной социокультурной ситуации. Молодёжь оказывается перед множеством трудностей, реакция на которые определяются её ориентацией на стереотипы или инновации. Современная городская культура стимулирует личную свободу и ответственность, она помогает личности найти своё место в жизни, но не даёт готовых решений, только показывает путь к творческой деятельности высшего уровня. Как видим, социокультурная ситуация современного города характеризуется тенденцией к усложнению, которое выражается в многообразии, интенсивности воздействия на молодого индивида и динамике происходящих изменений, вызывающие различного рода проблемы.

Безусловно, сельская культурная среда имеет свои отличительные особенности от культурной среды города. Глубокий социально-экономический кризис на селе оказывает негативное влияние на формирование целостной культурной среды сельской студенческой молодёжи. Это способствует распространению в её среде негативных процессов, например, снижение репродуктивной функции, ухудшение физического здоровья, неуверенность в завтрашнем дне, безработица, пьянство и т.п. Ориентация на те, или иные культурные ценности во многом зависит от типа поселения (деревня, село, посёлок). В крупном селе выше образовательный уровень и в целом культурный потенциал, больше интеллигенции и молодёжи — носителей новых культурных ценностей, образцов, связанных с процессами преобразования. Но в тоже время именно в крупных сельских поселениях из жизни и быта вытесняется этническая культура, а её место занимает массовая. Традиционные формы культуры заполняют вакуум в малых типах поселений, где много верующих и сохраняются праздники и обряды, связанные с древней культурой и бытом. Например, в условиях сельской общины испокон веков складывались и передавались из поколения в поколение нормы и правила, определяющие сложившуюся жизнедеятельность. Они существовали в виде народных обычаев, традиций, образцов культурного поведения, которые жёстко, но негласно регулировали действия и поступки людей. Эти нормы и правила передавались устным способом в процессе самой деятельности и общения на уровне обыденного сознания. Бедственное

положение культурного досуга на селе способствует развитию изолированности, еще большему отставанию сельской молодёжи от городской, как в культурном, так и в образовательном плане. Высокая значимость для сельской молодёжи духовно — нравственных и общечеловеческих ценностей определяется тем, что в духовной культуре сельского населения, и молодёжи в частности, важное место занимают национальные ценности. Именно они препятствуют активному проникновению в сельскую молодёжную среду худших элементов западной культуры. Поэтому, чем большее место в системе жизненной ориентации индивида занимают установки на традиции, этнонациональные ценности, тем более глубоки нравственные убеждения сельской молодёжи. Надёжным средством преодоления этих явлений у сельской молодёжи является сохранение и развитие лучших достижений отечественной национальной культуры, повышении грамотности и уровня информированности среди молодёжи. Сложные условия выживания в период реформирования села, расширение рыночных отношений при отсутствии значимой поддержки селян со стороны государства в лице местных органов власти, способствовали формированию у большинства молодых людей установки на то, чтобы преодолеть трудности, защитить свои интересы можно только собственными усилиями, своей инициативностью и активностью. В этой связи процесс культурной социализации молодёжи представляет и находит благоприятную среду синтеза культурных традиций, цикличности и прогресса, коллективизма и индивидуализма.

Проводя сравнительный анализ между сельской и городской молодёжью, можно заметить, что ценностные ориентации сельской и городской учащейся молодёжи в большинстве своём совпадают. Это проявляется, например, в отношении к здоровью, семье, к материальному благополучию и способах его добывания. Богатство (деньги), как и профессиональная карьера, входят в число ведущих ценностей подрастающего поколения. Богатство принимается юношами и девушками как условия большой свободы, выбора, удовлетворения разнообразных потребностей и личностных благ. Однако сельчане, в большей степени, чем их городские сверстники, отдают предпочтение таким жизненным ориентирам, как стабильность в обществе, любовь к своей малой родине, патриотизм, милосердие и религия.

Сама городская и сельская молодёжь, в большей степени, чем поколение её родителей, ориентирована на самореализацию личностных способностей. Иждивенческие настроения постепенно заменяются в сознании и поведении сельской молодёжи установками на собственную активность и самостоятельность. Осознание того, что социальная активность располагает неблагоприятными условиями для реализации данных ценностей культуры, формирует убеждения молодых людей в том, что успеха или профессиональной карьеры в жизни может достичь человек с деловой хваткой, а также с сильным «иммунитетом» против трудностей реальной жизни, уме-

ющим постоять за себя, и стремящейся к личностному развитию. Формирование таких ценностей обусловлено потребностями сельской молодёжи в обеспечении своего «выживания». Однако трансформационные процессы в молодёжной среде в условиях личностной свободы и социального выбора создают определённые социализационные риски, среди которых особо следует выделить размывание системы традиционных культурных ценностей, сложившегося механизма преемственности поколений и, как следствие, разрыв социокультурных связей, процессы унификации духовной и материальной культуры. Каскадное заимствование западных ценностей и образцов поведения, не всегда и не во всём приемлемо для сложившегося менталитета российского общества, способствует усилению бездуховности, падению образовательного и культурного уровня значительной части учащейся молодёжи и вызывает в обществе моральные паники, негативно влияющие на все стороны её общественной жизни [5].

Таким образом, культурная социализация современной личности обусловлена объективными и субъективными факторами, связанными с состоянием внутреннего мира, духовным обликом, системой мотивов и ценностей, реализующихся в поведении и деятельности, определяющих её культурную активность. Влияние различных вкусов, предпочтений и мнений, форм общения, способов проведения досуга, социально-психологического климата в семье и коллектива зависит от культурной направленности личности и её ценностных ориентаций. Личность в процессе культурной социализации не просто приспосабливается к окружающей культурной действительности, но и сама создаёт своё собственное культурное простран-

ство. С одной стороны, она способна выйти из своего мира в чужой неупорядоченный, проникнуть в иные культуры, в чужую духовную жизнь, и определить свое отношение к ним, создать «новое» на основе этого отношения. С другой, в каждом обществе постепенно формируется свой характер культурной социализации личности, который осуществляется в условиях культурных тенденций и социокультурных кризисов, растущей роли нестабильности современных социальных процессов, столкновении и ассимиляции культурных парадигм. В этих условиях едва ли не единственным средством развития культуры становится приобщение к истокам национальной культуры, понимание опасности потери культурной идентичности, критическое отношение к культурной глобализации.

В заключение хотелось бы отметить, что культурная социализация молодёжи и формирование культурного мировоззрения — очень сложный и противоречивый процесс, подвергающийся множеству разнообразных влияний. Поэтому современный молодой человек (в каком бы населённом пункте он не проживал) — должен уметь самостоятельно функционировать в современном социуме и нести личную ответственность за свои выборы и их последствия. Для этого необходимо наличие внутреннего стержня, который позволяет без каких-либо установлений выстраивать личное отношение к возможным альтернативам, выносить личную оценку и принимать решения, наиболее полно отражающие потребности, где основным средством социализации личности является культура, призванная реализовать многие социальные функции. В современных условиях в процессе социализации культура должна формировать «нового» человека, способного к активным новаторским действиям.

Литература:

1. Болгов В.И. Социологический анализ новых форм социокультурной жизни // СОЦИС. 2007. №2. С. 78–84.
2. Демидова Л.С. Социальные проблемы села в новых условиях хозяйствования // Общество и экономика. — 2008. — №7. С. 41–46.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М. 1980. С. 123–124.
4. Крылова Н.Б. Социальное управление и формирование культуры личности. — М.: Знание. 1978. С. 35–37.
5. Пак Л.Г. Социализация студенческой молодежи в социокультурном контексте / Л.Г. Пак // Соц. гуман. знания. 2008. — N4. С. 163–169.

Теоретические основы формирования профессиональных компетенций у художников-стилистов в условиях интеграции дисциплин художественного и инженерного направления

Родкина Анна Алексеевна, кандидат технических наук, доцент
Орловский государственный университет

Проектирование и производство костюма (одежды, обуви, аксессуаров) высокого качества неразрывно связано с подготовкой специалистов — художников-сти-

листов по костюму, способных решать сложные профессиональные задачи и вместе с тем быть эстетически грамотными.

В настоящее время художественное проектирование костюма стало важнейшим фактором формирования предметно-пространственной среды. Новые ценности, связанные с постмодернистской эстетикой и экологическими проблемами, требуют поиска новых форм и новых фактур, новых технологических и творческих приемов, соответствующих современному миру. Основополагающими становятся задачи развития образно-ассоциативного мышления, интенсификации творческого процесса, ориентации на генерирование новых идей, воссоздания в современных проектах культурных и национальных традиций.

В связи с этим, швейной промышленности требуется специалист, ориентированный на эксперимент, сознательно ставящий перед собой творческие, проблемные задачи в проектировании одежды и способный решать их при помощи самых разнообразных методов.

Композиция костюма направлена на выявление закономерностей строения форм костюма, а также конкретных средств достижения их целостности и единства содержания.

Художник-стилист по костюму — это тот специалист, с работы которого начинается многоэтапный процесс создания современной одежды. Именно благодаря ему, появляются на свет новые виды и формы одежды. При этом художник-стилист в своей профессиональной деятельности опирается на фундаментальные знания законов и выразительных средств композиции костюма.

В новых экономических условиях изменчивость спроса на рынке труда, рост требований к профессиональной компетентности специалистов, развитие сферы образовательных услуг, переориентированной на удовлетворение потребностей различных категорий граждан, ставят систему профессионального образования нашей страны перед объективной необходимостью создания гибких, адаптивных технологий, позволяющих осуществлять ориентированное обучение.

В связи с главной тенденцией — интеграцией гуманитарных, естественных, технических дисциплин и производства, совершенствуются государственные образовательные стандарты, меняются условия построения общеобразовательного процесса, методы и средства обучения в высшей профессиональной школе.

При этом разработка костюма идет по нескольким направлениям. Прежде всего, это небольшие коллективы стилистов, которые возглавляет один художник, и фирма живет под грифом его имени. Второе представляют дизайнеры, которые работают на швейных предприятиях. Третье направление — это модельеры домов моделей, создающие промышленную коллекцию, более или менее точно подогнанную под возможности швейных предприятий и, четвертое, самое молодое направление — специалисты, работающие в сфере малого бизнеса (художники-стилисты, руководящие небольшими или частными предприятиями и занимающиеся созданием костюмов, начиная с эскиза и заканчивая пошивом изделия). Для

последнего направления художники-стилисты, с одной стороны, получают художественное образование, с другой — осваивает технологию и оборудование швейного производства, конструирование и конструктивное моделирование, швейное материаловедение, конфекционирование материалов для одежды, которые обеспечивают необходимый уровень инженерно-технической подготовки. Кроме того художник-стилист нуждается в довольно обширной и глубокой информации из области истории развития общества, искусства и костюма.

Достижение этого возможно на основе междисциплинарной интеграции — новой дидактической концепции целостного образовательного процесса вуза. Интеграция содержания образования — это процесс и результат построения целостных учебных дисциплин, созданных путём синтеза научных знаний на основе системы фундаментальных закономерностей развития науки и обусловленных межпредметными связями [2].

Одной из актуальных задач высшего профессионального образования на сегодняшний день является формирование профессиональных компетенций в процессе обучения студентов. На наш взгляд, наибольшая эффективность данного процесса будет обеспечиваться интеграцией художественных и технических учебных дисциплин. В последнее время происходит соединение знаний из различных областей науки, что повлияло на научные достижения в области швейной промышленности. Будущий художник-стилист должен уметь комплексно применять знания различных дисциплин в профессиональной деятельности.

Эффективное профессиональное образование художников-стилистов в процессе интеграции художественных и инженерных дисциплин выступает как системный объект, функционирующая целостная структура, деятельность которой подчинена определенным целям. Данная система строится на следующих принципах:

- целостность;
- структурность;
- иерархичность [1].

Формируя учебную деятельность студентов, мы, таким образом, влияем на развитие их профессиональной деятельности. Для этого необходимо придать учебной деятельности профессиональную направленность, чего можно достигнуть при помощи интеграции технических и художественных дисциплин.

В процессе обучения студенты овладевают профессиональными компетенциями. Интеграционными элементами при подготовке художников-стилистов являются инженерные знания, которые используются студентами для решения творческих задач.

Введение инженерно-технических дисциплин в художественное образование предполагает:

- формирование проблемы;
- провоцирование обучающихся на решение проблемы, выполняя комплексную работу;
- проведение научного исследования;

— творческую деятельность.

В учебном плане подготовки специалистов по художественному проектированию костюма есть блок специальных дисциплин: «Композиция костюма», «Цветоведение», «Архитектоника объемных структур», «Конструирование костюма», «Технология швейных изделий», «Материаловедение» и др.. Задача состоит в том, чтобы интегрировать художественные и инженерные дисциплины в единый целостный процесс, в котором каждый из предметов найдет свое отражение [3].

Профессиональная подготовка студентов направления 0727000 — Искусство костюма и текстиля (профиль: Художественное проектирование костюма) предусматривает изучение всех форм обучения и формирование художника-стилиста, как компетентного специалиста.

Для формирования профессиональных компетенций у художника-стилиста недостаточно только аудиторной работы. Обучение в вузе включает обязательную для студента самостоятельную творческую работу с учетом профессиональной направленности.

Одной из форм самостоятельной работы является выполнение курсовой работы.

Композиция костюма является переходным этапом между художественными дисциплинами начального этапа обучения (общая композиция, цветоведение, рисунок, живопись, история искусств, история костюма, архитектура объемных структур) и костюмографией, цветом в костюме и художественным проектированием костюма. Завершается освоение композиции костюма выполнением курсовой работы.

В связи с изменением экономических отношений в обществе и необходимостью подготовки специалистов, способных активно включиться в производственный процесс, содержание курсовой работы должно иметь современную направленность, связанную с широким кругом дисциплин. При выполнении курсовой работы по композиции костюма студенты закрепляют и расширяют знания, полученные при освоении дисциплин начального блока художественного направления, а также инженерного, таких как «Технология швейных изделий», «Конструирование костюма», «Конструктивное моделирование костюма», «Текстильное материаловедение», «Муляжирование».

В рамках курсовой работы с расширенной тематикой, включающей разработку аксессуаров и обуви, студенты выполняют самостоятельную научно-исследовательскую работу, задачи которой обусловлены темой курсовой работы.

В процессе работы студенты разрабатывают эскизы коллекций костюмов на основе источника творчества. При этом решаются такие вопросы, как анализ источника творчества с выполнением ритмических и цветовых рядов с последующим построением базовой формы, информационных источников по базовым формам одежды за последние 5 лет и др.

Для повышения уровня курсовой работы в задание включаются вопросы по разработке последовательности

ее выполнения, а также по определению необходимых текстильных материалов и фурнитуры.

Перед началом работы студенты определяют и обосновывают:

- ассоциативно-образный источник;
- возрастную группу;
- сезонность;
- назначение;
- стилевую направленность;
- текстильный материал;
- фурнитуру;
- аксессуары.

Составляющие коллекцию комплекты и ансамбли образуют в совокупности гармоническое единство.

Творческими источниками при проектировании одежды могут быть любые явления природы, события в обществе, окружающие человека предметы быта, а именно:

- произведения архитектуры, сопряженные машинные формы, инженерные сооружения, предметы быта и декоративно-прикладного искусства, бионика, растительные формы;
- художественная литература, кино, театр, цирк, события в мире;
- традиционные творческие источники (исторический, национальный, театральный и классический костюмы, ретромода, включающая дословное прочтение костюма, использование декора на тех же конструктивных поясах, что и в источнике; разработка кроя; перенесение традиционных способов отделки новых материалов; стилизация при сохранении узнаваемости; «метод цитат»; «метод эклектики» и др.).

Студент определяет оптимальный источник творчества в соответствии с назначением коллекции.

Анализ источника творчества начинается с выполнения его детальной зарисовки в цвете. Затем анализируются форма, конструкция, цветовая гамма, ритмическое построение, декоративные элементы и т.д. При выполнении данной задачи студенты используют мотивы окружающей среды в процессе создания эскизов моделей.

Существенным этапом при выполнении курсовой работы является изучение различных информационных источников, таких как журналы мод, книги, газеты, телевизионные программы и др.

Анализируя формы костюмов за последние годы, студенты осваивают характерные черты различных стилей, проводят сравнение форм костюма, выполняют анализ конструкции и составляют прогноз на будущее.

Прогнозирование представляет собой одно из важных направлений в работе художника-стилиста. При этом, работа проводится в рамках научно-обоснованных социальных данных, касающихся развития промышленности, материального и духовного уровня людей во всем мире.

Задачей прогнозирования современной формы костюма является удовлетворение потребностей людей во внешней эстетике и эргономике костюма.

Прогнозирование разработки костюма связывается не только с выявлением принципиально новой формы, но и с другими факторами. При этом существует два направления: новое в классике и новое в форме. Первое касается применения современных материалов и развитие покрова установившихся форм, второе связано со сменой формы, с видоизменением силуэта. Оба направления характеризуются сменой впечатлений, обновлением внешнего вида костюма.

При выполнении эскизов коллекции студенты воплощают художественные образы с учетом конструктивных особенностей моделей и материала, из которого они должны изготавливаться.

При такой многоплановости курсовой работы у студентов появляются дополнительные вопросы по курсу композиции костюма, а также технологии, конструиро-

вания швейных изделий, материаловедению и др., поэтому предусматривается больше времени для обстоятельных консультаций как по художественным, так и по техническим дисциплинам, связанным с разработкой коллекций.

Выполняя задание, студенты работают с искусствоведческой и технической литературой, проводят самостоятельную научно-исследовательскую работу, систематизируя и обобщая знания, полученные в процессе подготовки.

Таким образом, средствами интеграции технической и художественной деятельности, у студентов будут формироваться ключевые профессиональные компетентности, обозначенные в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 072700 «Искусство костюма и текстиля».

Литература:

1. Белолипецкая С.Ю. Интеграция на модульной основе гуманитарных дисциплин в техническом вузе для развития комплексных умений студентов: Монография. — Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2006. — 130 с.
2. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. — Екатеринбург: Деловая книга, 1994. — 152 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072700 «Искусство костюма и текстиля». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 18 января 2010 г., №56.

Проблемы воспитания культуры межнационального общения и толерантного поведения в высшей школе

Селюка Екатерина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Герасимова Варвара Николаевна, студент
Ставропольский государственный университет

Проблема межнационального общения всегда была и будет актуальной, ею всегда интересовались ученые многих стран. Вопрос межнационального общения является сложным и многогранным. В обществоведческой науке рассматриваются различные аспекты этой проблемы: социально-психологический, социально-политический, социологический, лингвистический и другие.

Острота межэтнических конфликтов в современной России детерминирована совокупностью факторов: разрушением социально-экономических, политических, идеологических взаимосвязей; преступной активизацией военных конфликтов; игнорированием конфессиональных и национальных идеалов, ценностных установок; отсутствием хорошо продуманной и всесторонне обоснованной концепции национальной политики; неконтролируемой миграцией; ростом национального самосознания ранее репрессированных народов.

В этих условиях резко повышается актуальность и значимость национальных культурных установок, ценностно-

символических аспектов бытия национальных социумов, специфических особенностей конкретных этносов. В этом плане особый интерес представляет Северо-Кавказский регион, в котором сосредоточены многочисленные этносы, обладающие древними культурными традициями. Достаточно сказать, что в данном регионе проживают более 50 автономных народов, многочисленные группы некоренного населения, множество транзитивных этнокультурных объединений, попавших сюда в результате миграционных процессов последних десятилетий. Сегодня Кавказ — это сложная система множества мощных культур, каждая из которых характеризуется собственной национальной идеей, своеобразной иерархией этнокультурных ценностей, сложной знаково-символической когнитивно-культурной системой [5].

В обществоведческой литературе понятия «культура межнационального общения», «межкультурная коммуникация» в основном стали употребляться с начала 80-х годов XX века. Так, например, проблема общения в эт-

нической сфере и попытка определения критериев культуры межнационального общения, а также типология межнационального общения в условиях различных социально-политических систем находит отражение в работах Авксентьева А.В. Бурмистровой Т.Ю., Гасанова Н.Н., Дробижевой Л.М. [1].

Термин «коммуникация» появился в научной литературе в начале 20-х годов XX века в связи с необходимостью изучения процессов межличностного общения, взаимного понимания человека человеком, эффективности жизнедеятельности, достижения успеха, а также в связи с развитием средств массовой информации, их воздействием на сознание индивида и массовое сознание, необходимостью изучения механизмов манипулирования личностью, массами, управления обществом, его культурой. Действительно, культура формирует личность членов общества, а ей культуре, обучаются, (ведь ее невозможно приобрести биологическим путем) посредством прямого и косвенного общения [3].

С нашей точки зрения межкультурная коммуникация подразумевает межличностное общение представителей разных культур, а также культурные контакты. В процессе межличностного общения представителей различных культур происходит обогащение национального самосознания. Из более развитых обществ в менее развитые проникают элементы культуры, которые могут содействовать сокращению исторического пути народов, в процессе культурных контактов. Однако не всегда культурные контакты бывают положительными.

В настоящее время выделяются пять основных направлений взаимозависимости, взаимопроникновения культур, которые служат основой выработки глобального мышления для значимой и продуктивной совместной жизни сообществ людей:

1. Развитие технологий;
2. Глобализация экономики;
3. Интенсивные миграционные процессы;
4. Мультикультурность;
5. Распад нации — государства [5].

Итак, межкультурная коммуникация — это процесс общения и обмена информацией между различными культурами и представителями данных культур с целью постижения глобализационных процессов в мире, понимание и принятие иных культурных ценностей и адекватного положения в иной культуре.

Главенствующее положение в межкультурной коммуникации занимает культура межнационального общения представителей различных этнонациональных общностей, где определяющим фактором является этническая толерантность личности.

Каким образом этнический фактор влияет на поведение студенчества?

Студенческая среда — это одна из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов. В крупные города приезжает учиться молодежь практически из всех регионов России, стран ближнего и дальнего зарубежья.

Именно в ВУЗах встречаются представители самых разнообразных этнических групп, и вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания. Именно в результате этих контактов у многих студентов закрепляются стереотипы межэтнического восприятия и поведения, которые они пронесут через всю жизнь.

В целом студенческий возраст (18—22 лет) является решающим периодом развития этнического самосознания, его упрочнения и закрепления. В период обучения в ВУЗе этническое самосознание молодого человека расширяет систему его представлений о мире и укрепляет его место в нем [7].

В целом в повседневной жизни этничность подавляющего большинства студентов не актуализирована и этническая самоидентификация не занимает ведущих позиций. Несмотря на это, студенты проявляют довольно живой интерес к различным этническим вопросам. В то же время следует отметить существующие элементы предвзятости и негативизма в национальных отношениях. Хотя многие студенты имеют среди своих друзей и близких представителей других национальностей, достаточно значительное количество определяют свое отношение к человеку, исходя из его этнической принадлежности.

Мощнейшим мобилизационным фактором для большинства студентов является оскорбление по национальному признаку или негативная оценка народа, к которому принадлежит человек. Именно это чаще всего оставляет глубокий след в памяти человека и заставляет предпринимать какие-либо действия. Ещё одним мощным фактором этнической мобилизации является сопричастность или сопереживание какому-либо общему успеху или достижению.

В целом, именно в студенческой среде должна формироваться и распространяться межнациональная политика. Именно здесь должна формироваться общая система ценностей и установок, обеспечивающая единство многонационального российского общества. Это бы во многом облегчило взаимное приспособление народов России друг к другу и стало реальной альтернативой попыткам обретения суверенитета на национальной основе. Сегодняшнее студенчество как будущая интеллектуальная элита страны может стать активным проводником идеи мультикультурности, гарантируя тем самым стабильное развитие общества [4].

Особая роль в этом процессе принадлежит системе образования. Система образования призвана скорректировать негативные проявления разного рода, создать условия для формирования и распространения тех ценностных ориентиров, которые предпочтительны как для личности, так и для общества.

В условиях многонационального региона одной из задач системы образования, является целенаправленное формирование норм и эталонов, отражающих специфику социально — исторического опыта жизни народов, проживающих в крае, привитие навыков межнационального общения, формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, развитие интереса к историко-культур-

ному наследию народов, проживающих в Северокавказском регионе. Освоение, понимание и принятие иной национальной культуры — важное требование нашего времени. И на первый план выходит проблема толерантности в межэтнических и социальных отношениях. Толерантность должна стать культурной нормой поведения в обществе. Эту работу необходимо начинать уже в начальной школе [1].

Развитие толерантности в образовании должно происходить путем диалога сотрудничества обучающей и обучаемой сторон, гуманизации процесса образования.

Необходимо обогатить содержание учебных курсов и программ гуманитарных, социальных и естественнонаучных дисциплин поликультурной тематикой, а так же совершенствовать методы преподавания всех видов дисциплин.

Воспитанию толерантности может способствовать внедрение в образование элементов поликультурности.

Особенными характеристиками педагогических технологий в ходе учебно-воспитательных операций поликультурного образования выступают: сотрудничество, диалог, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку, защиту индивидуального развития человека, предоставление ему свободного, защищенного пространства для принятия самостоятельных решений, разнообразие способов, форм и приемов творческого самовыражения личности в ее культурной идентификации.

Поскольку мы живем в эпоху глобализации процессов, можно ожидать наступления эры интегрированной культуры. Но чтобы в нашем сложном мире оставаться самим

собой, культурные различия нужно воспринимать как данное и пытаться освоиться в «чужой» культуре, не теряя своей собственной.

Подлинная культура межнационального общения, взаимодействия и сотрудничества народов может возникнуть только на основе раскрытия духовно-нравственного потенциала каждой нации, обмена опытом социального и культурного творчества, на основе реализации идеалов свободы, справедливости и равенства. И именно образование призвано обеспечить сочетание интернационального и национального воспитания у студентов.

В условиях интенсивных миграций и взаимодействия культур, современная система образования призвана создавать условия для формирования человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной поликультурной среде. Высокая ставка на традиционную культуру воспитания в этом плане, существующая в современном мире, естественна и закономерна. Национальная традиция воспитания практически остается главным условием возрождения любых национальных традиций и национального возрождения в целом [5].

Кроме того, эффективность педагогического обеспечения поддержки и защиты студентов в мультикультурном образовании зависит от разумных внедрений новых педагогических технологий поликультурного образования, а также соответствующего уровня позиции педагогов и родителей вовлекать студентов в глобальные процессы современности по усвоению национальных и общечеловеческих ценностей, основанных на принципах равенства и значимости культур.

Литература:

1. Авксентьев В.А., Шаповалов В.А. Этнические проблемы современной России: социально-философский аспект анализа. Ставрополь, 1997.
2. Асмолов А.Г., Шлягина Е.И. Национальный характер и индивидуальность: опыт этнопсихологического исследования. М., 2003.
3. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности. // Психологический журнал, 1996. №5. С. 17—20.
4. Гасанов Н.Н. О культуре межнационального общения // Социально-политический журнал. 1997. №3. С. 233.
5. Ломтева Т.Н. Базовые концепции межкультурной коммуникации. Ставрополь. 2001.
6. Малькова Т.П., Фролова М.А. Введение в социальную философию. М., 2007.
7. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. СПб., 2006.
8. Шлягина Е.И. К вопросу построения этнопсихологии личности // Этническая психология и общество. — М., 1997.
9. Шлягина Е.И., Карлинская И.М. Толерантность как условие позитивного межэтнического общения // Психология общения: проблемы и перспективы. — М., 2000.

Возможности и структура электронного учебника «Социальная педагогика» в системе обучения и самообучения в педагогическом вузе

Топаков Руслан Сергеевич, студент;

Сметанникова Юлия Борисовна, студент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Шварцкопф Елена Юрьевна, старший преподаватель, мастер спорта по пауэрлифтингу

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Современное воспитательно-образовательное пространство и антропологическая среда, создающие условия для обучения и самообучения студентов в конце XX века, получили одно из самых гибких средств обучения и самообучения — электронные учебники. Система обучения и самообучения студентов при использовании ресурсов образовательных сайтов учреждений может гибко строить свои планы и программы в соответствии с потребностями, возможностями и системой ограничений как самого субъекта обучения и самообучения, так и социально-педагогического пространства.

Электронный учебник «Социальная педагогика» — одно из средств фасилитации формирования компетенций будущих педагогов по физической культуре в Кузбасской государственной педагогической академии и Новокузнецком училище (техникуме) олимпийского резерва, данный учебник исследовался с использованием анкет-опроса, в ходе которого было результативным то поло-

жение, что все составные анализа в среднем своем значении были более 70% (в опросе принимало участие 50 человек, случайно выбранных с факультета физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии, 50 человек, случайно выбранных с естественно-географического факультета Кузбасской государственной педагогической академии), а это говорит о состоятельности разработки и востребованной, и значимой, и доступной, и эстетичной, и пр.

Культура, ее норма и отношения, правила и модели подвигают нас в свободном образовательном пространстве моделировать новые средства обучения. Одним из этих средств является электронный учебник. В таком контексте выбор направления исследования отражает потребность социального, воспитательно-образовательного пространства и самих студентов, включенных в деятельность и общение в системе спузовского и вузовского образования.

Анкета-опрос состояла из следующего материала:

Электронный учебник «Социальная педагогика»

Выполнен: **Топаковым Русланом Сергеевичем**

Размещен: на сайте **Kuzspa.ru** в разделе «Научные публикации»

(<http://www.kuzspa.ru/science-work/nauchn-publikacii/uchebnye-posobiya>)

Научный руководитель: к.п. н., доцент **Козырева О.А.**

Опрос

Фамилия _____ Имя _____ Отчество _____

Учебное заведение _____

Факультет _____

Курс _____ Группа _____

1. Выскажите свое мнение относительно изучения дидактического материала в электронных учебниках.

2. Как вы оцените по 10-балльной шкале электронный учебник «Социальная педагогика»? Ненужное вычеркнуть или обвести необходимое количество баллов.

- | | |
|---|---|
| - целостность материала | <input type="checkbox"/> 1, <input type="checkbox"/> 2, <input type="checkbox"/> 3, <input type="checkbox"/> 4, <input type="checkbox"/> 5, <input type="checkbox"/> 6, <input type="checkbox"/> 7, <input type="checkbox"/> 8, <input type="checkbox"/> 9, <input type="checkbox"/> 10 |
| - структурированность | <input type="checkbox"/> 1, <input type="checkbox"/> 2, <input type="checkbox"/> 3, <input type="checkbox"/> 4, <input type="checkbox"/> 5, <input type="checkbox"/> 6, <input type="checkbox"/> 7, <input type="checkbox"/> 8, <input type="checkbox"/> 9, <input type="checkbox"/> 10 |
| - наличие необходимых гиперссылок и кнопок | <input type="checkbox"/> 1, <input type="checkbox"/> 2, <input type="checkbox"/> 3, <input type="checkbox"/> 4, <input type="checkbox"/> 5, <input type="checkbox"/> 6, <input type="checkbox"/> 7, <input type="checkbox"/> 8, <input type="checkbox"/> 9, <input type="checkbox"/> 10 |
| - дидактический тест | <input type="checkbox"/> 1, <input type="checkbox"/> 2, <input type="checkbox"/> 3, <input type="checkbox"/> 4, <input type="checkbox"/> 5, <input type="checkbox"/> 6, <input type="checkbox"/> 7, <input type="checkbox"/> 8, <input type="checkbox"/> 9, <input type="checkbox"/> 10 |
| - идентичность текстовому варианту | <input type="checkbox"/> 1, <input type="checkbox"/> 2, <input type="checkbox"/> 3, <input type="checkbox"/> 4, <input type="checkbox"/> 5, <input type="checkbox"/> 6, <input type="checkbox"/> 7, <input type="checkbox"/> 8, <input type="checkbox"/> 9, <input type="checkbox"/> 10 |
| - возможность использования дидактического материала на лекциях в аудитории для обучения, а также для фронтального опроса студентов | <input type="checkbox"/> 1, <input type="checkbox"/> 2, <input type="checkbox"/> 3, <input type="checkbox"/> 4, <input type="checkbox"/> 5, <input type="checkbox"/> 6, <input type="checkbox"/> 7, <input type="checkbox"/> 8, <input type="checkbox"/> 9, <input type="checkbox"/> 10 |
| - эргономичность | <input type="checkbox"/> 1, <input type="checkbox"/> 2, <input type="checkbox"/> 3, <input type="checkbox"/> 4, <input type="checkbox"/> 5, <input type="checkbox"/> 6, <input type="checkbox"/> 7, <input type="checkbox"/> 8, <input type="checkbox"/> 9, <input type="checkbox"/> 10 |

- эстетичность
- социальная востребованность
- профессиональная востребованность
- уникальность
- возможность модификации
- возможность цитирования
- оригинальность
- своевременность
- современность

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Выскажите свое пожелание для дальнейшей разработки электронных учебников и дополнения и переработки этого.

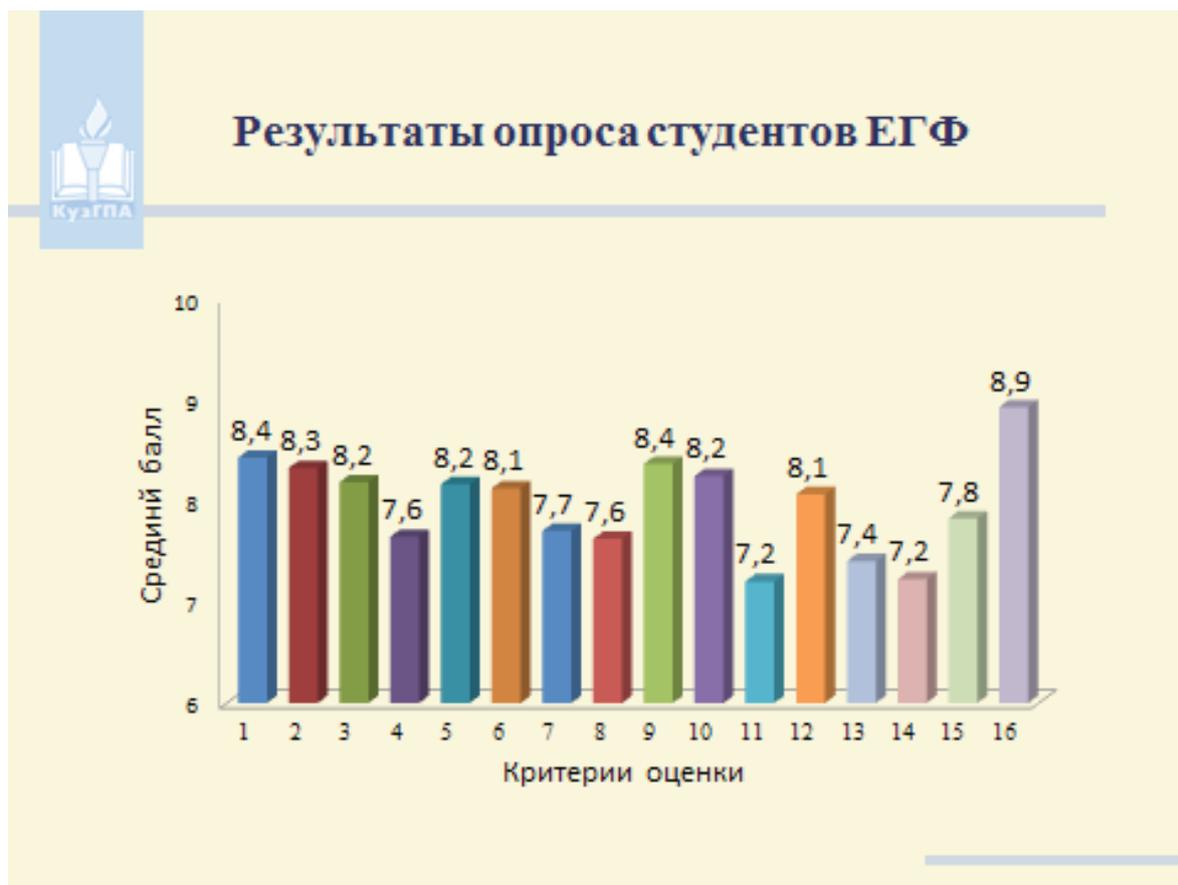
Благодаря такой структуре были выявлены особенности дополнения и трансформации дидактического материала в учебнике.

Проблемы современного обучения и самообучения лежат в поле низкой мотивации учения как главной составляющей в структуре формирования компетенций и компетентности будущего специалиста.

Современная система реконструкции качества и предметного содержания профессионально-педагогических дисциплин социально-педагогическое знание в стандарте третьего поколения в своих составных частях раздробило на два курса — это курсы «Теоретическая педагогика» и «Практическая педагогика». Сложность изучения материала в сравнении со стандартами второго поколения состоит в том, что дисциплины «Социальная педагогика»,

«Теория и методика воспитания», «Теория обучения», «Педагогические технологии», «Психолого-педагогический практикум», «Управление образовательными системами», «Нормативно-правовое обеспечение образования» изучаются в двух курсах-дисциплинах, суммарное количество часов на которые выделяется менее прежнего, а педагогика — это наука, кроме того, одна из нелегких наук, т.к. на базе знаний, умений, компетенций, моделей профессиональной деятельности и общения создаются условия для оттачивания мастерства или искусства планирования и организации полисубъектных отношений, фасилитирующих включение подрастающего поколения в систему взаимоотношений в микро-, мезо-, макросредах, предопределяющих исход социализации, адаптации, самореализации, саморазвития, самосовершенствования и пр.





Кроме того, теперь есть еще одна сложность, которая заключается еще в способе обучения нескольких курсов в одном, а уровень сформированности культуры самостоятельной работы студентов не всегда тот, который обеспечивает возможность самообучения и самообразования, фасилитирующих включение в социально-профессиональные отношения будущих педагогов-мастеров своего дела.

Так электронные учебники, с одной стороны, создают предпосылки для качественного, гибкого обучения и самообучения студентов, а с другой стороны, тормозят возможности продуктивной педагогики, т.к. в структуре электронного учебника, как и в классическом учебнике, предусмотрены два уровня знаний — репродуктивного и продуктивного, но, к сожалению, проверить продуктивный уровень формируемых знаний, умений, компетенций может только педагог, хотя все структуры методического знания, предопределяющие формирование культуры самостоятельной работы будущих педагогов представлены и в такого рода учебниках.

Данный учебник содержит материал для фронтального изучения и контроля (дидактический тест), кроме того, есть возможность его своевременной переработки — дополнения, уточнения, углубления и пр. дидактического материала, он доступен каждому желающему — можно бесплатно и легко скачать с сайта Кузбасской государственной педагогической академии.

Электронный учебник — одно из средств современной педагогической теории и практики, его одного в струк-

туре гносеолого-герменевтического конгломерата не достаточно, но мы попытались создать адекватный аналог электронного ресурса, чтобы обеспечить студентов-педагогов в разнообразии взглядов и представлений на проблему социально-педагогического знания. Электронный учебник «Социальная педагогика» уникален, т.к. нет аналога в практике изучения данного курса в педагогических вузах и спузах. Мы не претендуем на единственно верное решение проблемы обучения и самообучения, формирования культуры самостоятельной работы студентов и пе-



Титульный лист электронного учебника
«Социальная педагогика»

дагогов, наша работа всего-навсего — попытка представления классических данных [1] в данные электронных ресурсов, фасилитирующих адекватное формирование

компетенций будущих педагогов в структуре изучения курса «Социальная педагогика».

Литература:

1. Козырева О.А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.

Инициативность как одно из социально-значимых качеств личности студента в общественно-полезной деятельности

Шанц Евгения Альфридовна, кандидат педагогических наук, доцент
Шадринский государственный педагогический институт

Существенные изменения, произошедшие в жизни российского общества в последние десятилетия, в его ценностно-целевых ориентирах определяют актуальность рассмотрения проблемы формирования социально-нравственных основ личности молодого человека. На современном этапе своего развития государство и общество остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих нравственные компоненты в содержании образования. В связи с этим, особый интерес представляет процесс формирования социально-значимых качеств личности в образовательных учреждениях.

В этом плане важны последовательные действия по реализации Федеральной программы развития образования, выполнению законов РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». При этом к числу ключевых положений, которые могут обеспечить формирование социально-значимых качеств личности студентов можно отнести следующие:

1) идею личностно-ориентированной, или индивидуализированной модели образования, предполагающей создание наиболее эффективных механизмов подготовки студентов;

2) обновление содержания и технологий обучения, гуманитаризация, перенесение в учебный процесс достижений и технологий научного поиска; создание соответствующей инфраструктуры для замены части аудиторных учебных занятий на участие в творчестве, научных исследованиях, подготовке социально значимых проектов; сюда можно отнести также разработку инновационных образовательных программ;

3) научно-методическую поддержку процесса фундаментализации образования; изучение классических гуманитарных предметов: философии, истории, иностранного языка, физической культуры, это, безусловно, невозможно без подготовки (на конкурсной основе) нового поколения учебников и учебных пособий, обеспечения надлежащего уровня переподготовки преподавательских кадров;

4) переход от дисциплинарной к системной и проблемной модели содержания образования.

Теоретико-методологическую основу формирования социально-значимых качеств личности составляют научные положения о роли деятельности в формировании личности (А.Н. Леонтьев); теория системного подхода к изучению социальных явлений (В.И. Андреев, Л.Ф. Спиринов, Е.Н. Степанов, Э.Г. Юдин); философские, социологические и психолого-педагогические концепции развития и профессионального становления личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин); современные теории и концепции социального воспитания (Л.В. Байбородова, Б.З. Вульф, И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, М.И. Рожков).

Анализ научной литературы и результатов ряда исследований (Т.А. Бунакова, Т.А. Бурцева, И.Г. Лукичев, Н.Б. Русских, А.А. Сухарев и др.) позволяет сделать предположение, что к социально-значимым качествам личности относятся социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность.

Формирование инициативности предполагает превращение деятельности молодых людей, которую они организуют совместно со взрослыми, в их самостоятельную. Инициативность рассматривается как предпосылка развития человека и как результат воспитания. Смыслом воспитательной деятельности, направленной на формирование инициативности, является помощь студенту в строительстве собственной личности посредством созидательной деятельности. Педагог в этом случае ориентируется на интересы, потребности детей, их способности.

Способность личности к инициативе, самостоятельным начинаниям, активности, предприимчивости и сформированная потребность в деятельности образует личностное качество — инициативность.

В ходе специальных исследований феномена инициативы учеными были определены ее понятия, значение,

выделены структура, виды, формы. Однако, в понимании терминов инициативы и инициативности все еще немало спорного.

Инициатива (лат. *Initiare* — начинать) — почин, предпринимчивость в выдвижении и реализации какой-либо новой идеи, в решении какой-либо проблемы; внутренне побуждение к новым формам деятельности.

В педагогическом словаре инициативность трактуется как черта личности, характеризующаяся способностью и склонностью к активным и самостоятельным действиям.

К.А. Абульханова-Славская определяет инициативу как форму самовыражения личности, проявление встречной активности по отношению к другому человеку.

Е.А. Погонина под инициативой понимает форму активности, которая является причиной начала и развертывания деятельности. Реализуя системный подход к изучению инициативы, автор выделяет в ее структуре мотивационно-потребностный, эмоциональный и когнитивный компоненты и две фазы инициативы: выдвижение нового замысла (начинание) и его реализация.

Педагогическую значимость инициативы подчеркивает и Н.С. Степашов, указывая на системообразующую функцию инициативы для компонентов творческой системы обучения и подчеркивая, что через творческую инициативу может осуществляться влияние на цели и содержание обучения.

Проблему классификации инициатив изучали различные авторы (М.С. Говоров, Н.С. Степашов, П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов).

Н.С. Степашов классификацию инициатив в обучении проводит по разным основаниям: по субъекту (т.е. носителю инициативы); по характеру и масштабам вносимых инициативой изменений; по видам деятельности в обучении; по изменению элементов системы обучения и связей между ними. По характеру инициативы подразделяются на инициативы регулярного усовершенствования; радикальные (новые парадигмы, программы); революционные (новые виды, типы, формы и методы деятельности, требующие новых средств реализации). По типам выделяются методические инициативы (поиск новых методов, форм организации обучения); технологические (создание новых технологий); общественные (образовательная практика связана с новыми целями, содержанием, организационной структурой, системой управления).

П.М. Ершов, А.П. Ершова и В.М. Букатов выделяют два вида инициативы: наступательную и оборонительную. В наступлении раскрывается цель человека как его позитивная программа, подразумевающая объяснение смысла своих действий (мотивы, прогнозируемые результаты, средства). Оборона рассматривается как показатель отсутствия наклонностей, интересов (незаинтересованность человека в карьере, в материальных благах, в сохранении собственного здоровья, выполнении порученного дела, обязанностях, людях). Оборона может быть связана с выжидательной позицией, осознанной пе-

редачей инициативы партнеру по общению и с умением слушать собеседника.

В исследованиях М.С. Говорова, на наш взгляд, дана более разветвленная классификация видов инициативы по направленности, общественной значимости инициативы (положительная, отрицательная); по роду проявления (индивидуальная, коллективная); степени самостоятельности (совершенно самостоятельная и инициатива, способная проявляться лишь тогда, когда ее поддерживают товарищи); длительности психологической деятельности, подготавливающей проявление инициативы (внезапная; инициатива, проявляющаяся в результате длительной подготовки); степени творчества (репродуктивная, творческая); степени развития инициативы как черты личности (эпизодическая, постоянная); мотивации (эгоистическая и инициатива, развивающаяся под влиянием общественно значимых мотивов); богатству внутреннего содержания: внешняя (по существу-пустая) и инициатива с богатым содержанием; продуманности инициативных действий (правильное инициативное действие; ошибочное, поспешное, хотя и отличающееся новизной и оригинальностью); широте (инициатива, постоянно проявляющаяся в нескольких видах деятельности; инициатива, проявляющаяся во всех основных видах деятельности); устойчивости (кратковременность инициативных действий и длительность проявления инициативы).

Преодолению локальности отдельных взглядов на инициативу способствует системный подход, который позволяет рассматривать инициативу в нескольких плоскостях. Во-первых, как сложное антропологическое явление, которое обеспечивается потенциалом потребностно-мотивационной, волевой, когнитивной, поведенческой сфер личности. Во-вторых, как форму социальной активности личности и деятельность, позволяющую формировать социально значимые качества.

К.А. Абульханова-Славская подчеркивает значимость субъектных условий для возникновения инициатив и выделяет причины их отсутствия: неумение реализовывать и представлять инициативы из-за несформированности внутреннего побуждения; подавление инициативных проявлений на ранних этапах развития; отсутствие развитых социально-психологических способностей организаторских умений, что не позволяет реализовывать инициативы организационно-практически; блокирование инициатив самой личностью по причине предполагаемого неодобрения окружающих.

В работах Е.А. Погодиной поддержка значителен в числе важных факторов проявления инициативы. Автор предпринимает попытку выявить пути и условия превращения отдельных актов инициативы и инициативного поведения в инициативность как устойчивое качество личности. Исследователь указывает, что зарождению инициативы способствуют социально-психологические факторы: общественная потребность, одобрение, поощрение, поддержка коллектива, положительная оценка идей, помощь кол-

лектива в реализации замыслов, что побуждает личность к проявлению инициативы, укрепляя уверенность в себе.

Структура инициативности представляется Т.С. Борисовой состоящей из взаимосвязанных компонентов: когнитивного, интеллектуального, мотивационного, волевого, эмоционального, поведенческого, деятельностного, рефлексивно-оценочного.

Когнитивный компонент рассматривается как наличие у субъекта знаний об окружающем его мире, о многообразии жизненных форм, разнообразии человеческого бытия, взглядов, отношений, суждений, вероисповеданий, знаний о себе, о своих возможностях и сильных сторонах своей личности, творческого подхода в решении поставленных задач без ущемления прав в отношении других людей.

Мотивационный компонент направлен на формирование у личности ценностных ориентаций, мотивации инициативных действий, в основе которых лежит нравственная составляющая.

Деятельностный компонент предполагает включение молодого человека в созидательную активность, которая, с одной стороны, востребовала бы проявление им личностных качеств, а с другой — ставила бы уровень развитости этих качеств под сомнение, активизируя рефлексивные процессы анализа и самоанализа на основе сравнения, сопоставления, соотнесения представления о себе с теми параметрами «меня лучшего», которые предполагает данная деятельность.

Интеллектуальный компонент характеризуется определенной системой интеллектуальных качеств: таких как компетентность, активность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность склада ума. Интеллектуальная компетентность — особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений, в том числе и в экстремальных условиях. Интеллектуальная активность — интегральное свойство личности, которое обеспечивает возможность выхода за пределы заданной ситуации, действия вне требований извне. Мерой интеллектуальной активности может служить ин-

теллектуальная инициатива. Интеллектуальное творчество — процесс создания субъективно нового, основанный на способности выдвигать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности.

Волевой компонент. В психологической литературе инициативность чаще всего рассматривается как волевое качество личности. Существенную роль в инициативности играет интенсивность побуждений, активность стремлений. В генезисе личности инициативность формируется, как выработанное в процессе специальных упражнений умение ставить перед собой новые задачи и осуществлять их.

Поведенческий компонент характеризуется такими параметрами, как разнообразие способов поведения, которыми располагает индивид; быстрота, гибкость, своевременность переключения с одного способа действий на другой в случае необходимости; точный учет ситуации и ее динамики; умение действовать на основании прогноза, при действиях на основании установки — гибкость, точность, своевременность объективации; способность совершать с полной затратой усилий, не останавливаясь перед затруднениями; способность доводить начатое до конца, удерживать отдаленную цель.

Активность во взаимосвязи с инициативой и ответственностью формирует субъективно-личностную основу человека, являющуюся ведущим параметром при построении жизненной стратегии, так как эти качества пронизывают все сферы жизнедеятельности человека. Гармоничное и продуктивное сочетание инициативы и ответственности позволяет личности полностью сохранять свою автономию и высокий уровень активности.

Таким образом, на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы под инициативой мы понимаем самодеятельное участие индивида в различных сферах жизнедеятельности. Она характеризуется способностью личности выходить за пределы требуемого, самостоятельно брать на себя решение каких-либо задач, обладающих просоциальными ценностями, осознавать необходимость достижения цели с позиции должного.

Литература:

1. Борисова Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся [Текст] / Т.С. Борисова // Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 1 (103). — С. 131–136.
2. Головина И.Ю. Формирование инициативности студентов младших курсов в учебно-познавательной деятельности [Текст]: дис.....канд. пед. наук :13.00.08 : Москва, 2005, — 177 с.
3. Дубинина М.П. Модель формирования инициативности будущего педагога с позиции «Я-концепции» [Текст] / М.П. Дубинина // Психология обучения. — 2007. — № 10. — с. 92–99.
4. Колмагорцева Н.Н. Технология организации социально-значимой деятельности в образовательном пространстве [Текст] / Н.Н. Колмагорцева : учебно-методическое пособие. — Шадринск : «Шадринский Дом Печати», 2008. — 70 с.
5. Тетерский С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи [Текст]: дис.....д-ра пед. наук : 13.00.02 : Тамбов, 2004. — 337 с.

Культура самостоятельной работы педагога по физической культуре в структуре успешности профессионально-педагогической деятельности

Щербакова Ирина Ивановна, студент;

Чеснова Елена Львовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Шварцкопф Елена Юрьевна, старший преподаватель, мастер спорта по пауэрлифтингу

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

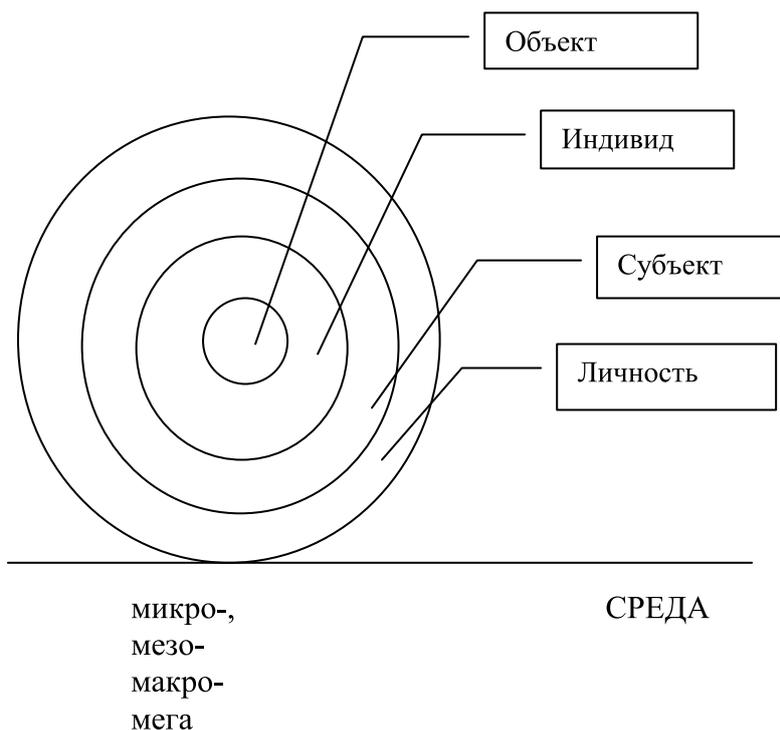
Профессионально-педагогическая деятельность и ее успешность с точки зрения здоровьесберегающих основ современной педагогической теории и практики представляет интерес не только у педагогов по физической культуре, но и у широкого круга исследователей и просто любопытствующих или самосовершенствующихся родителей и лиц, заинтересованных в качественном образовании нашего подрастающего поколения.

Под *профессионально-педагогической деятельностью* будем понимать совокупность гносеолого-герменевтической, аксиолого-акмеологической, социокультурной и субъектно-личностной составляющих педагогического взаимодействия, реализуемого педагогом-профессионалом, системно трансформирующем опыт социальных отношений в деятельности и общении у обучающихся и воспитанников в контексте решения системы противоречий современной педагогики, отражающих поставленные перед обществом цели и задачи современного образования, обучения, развития, воспитания, социализации, самоопределения, самореализации, саморазвития и самосовершенствования.

Под *культурой самостоятельной работы педагога по физической культуре* (КСР педагога по ФК) будем понимать механизм и средство саморазвития, самореализации, самосовершенствования в структуре профессионально-педагогического взаимодействия педагога в контексте идей гуманно-личностной и здоровьесберегающей педагогики, исследуемой нами по продуктам деятельности педагога в системе образования и мультисредовых отношений (объективно-деятельностный компонент сформированности КСР) и отзывам, характеристикам, поведению коллег (объективно- или субъективно-деятельностный или культурологический компонент сформированности КСР).

Культура самостоятельной работы педагога будет рассматриваться нами с позиции 4-х уровневой преобразования внутреннего мира личности педагога и внешних его проявлениях (см. феноменологическую модель, а также этапы и уровни сформированности КСР педагога).

Мультисреда — это единое биоэнергетическое поле, создаваемое природой и действием объектов и субъектов



Феноменологическая модель сформированности КСР педагога

социального или воспитательно-образовательного пространства в ситуациях, связанных с деятельностью и общением в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, накладывающих свои гносеологические и методологические векторы на систему преобразования, жизнедеятельности и развития внутреннего (человек, индивид, субъект, личность) и внешнего (объекты и субъекты) генеза. Это описание можно проиллюстрировать феноменологической моделью формирования КСР педагога. В течение всей жизнедеятельности у педагога формируется система качеств, компетенций в структуре человек-индивид-субъект-личность, которая фасилитирует определение и понимание всех условий и продуктов антропологической среды в ее микро-, мезо-, макро- и мегахарактеристиках в моделях деятельности и общения.

Этапы и уровни сформированности КСР педагога:

Первый уровень — это *объектный*, здесь каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации. Границы сформированности КСР первого уровня (объектного) определяются владением способами фиксации информации (аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.).

Второй уровень — *индивидуальный*, здесь человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает плацдарм (поле) для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм. Сформированность КСР определяется возможностью индивида в результативности моделирования как его деятельности, так и ее продуктов.

Третий уровень — это *субъектный*, здесь человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего он практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике. Сформированность КСР определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в результативности моделирования и внедрения моделированных средств.

Четвертый уровень — *личностный*, здесь личность определяет себе перспективы саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности. Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять

процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

Данные этапы и уровни необходимо пересмотреть с позиции идей здоровьесберегающей педагогики и специфики профессионально-педагогической деятельности педагога по физической культуре, а также внести в систему данных уровней критерий успешности и отразить в модели его объективную и субъективную грани сравнения.

Профессионально-педагогическая деятельность и ее успешность в таком контексте представляет собой куклу, которой играет общество обучающихся, коллег, родителей, граждан с ее ресурсами (внутренний мир, достижения, модели преобразования объективной реальности в контексте социализации, самоопределения, самореализации, саморазвития, самосовершенствования и других категориальных феноменологических явлений, раскрывающих личность профессионала с позиции современной педагогической теории и практики). И как любая кукла, которой играет ребенок (ребенок — это взрослеющий сообразно различным средовым преобразованиям неустанно, целеустремленно, ситуативно, индивидуально, с пространственно-временными ограничениями и возможностями обучающийся) профессионально-педагогическая деятельность может быть с позиции внутреннего (сам педагог ее оценивает) и внешнего (оценивают обучающиеся, студенты, воспитанники, родители, коллеги, общество, государство, цивилизация и пр.) востребована, любима, состоятельна, дорога, конкурентоспособна, а в среде и деятельности трудолюбива, продуктивна, креативна и пр.

Под *успешностью профессионально-педагогической деятельности* будем понимать выявление продукта лично, социально и профессионально значимого в контексте историко-культурных, пространственно-временных, субъектно-личностных, деятельностно-практических, гносеолого-герменевтических, аксиолого-акмеологических, антрополого-системных механизмов, средств и условий изучения, сравнения и систематизации результатов труда в рамках реализации основ профессионального взаимодействия педагога.

Успешность профессионально-педагогической деятельности мы будем исследовать по профессионально-педагогическим кейсам, портфолио, анкетам, беседам.

Представим одну из анкет, фасилитирующую понимание и результат анализа системы преобразований внутреннего и внешнего генеза в становлении педагога-профессионала.

<i>Анкета педагога</i>	
Фамилия _____	Имя _____ Отчество _____
Стаж педагогической деятельности <input style="width: 50px;" type="text"/>	Общий трудовой стаж <input style="width: 50px;" type="text"/>
Какой спуз/вуз Вы заканчивали? _____	
Преподаваемый Вами предмет _____	
Ваши самые дорогие и весомые достижения в профессиональной деятельности _____	
Кто, по Вашему мнению (в большей степени), послужил таким достижениям? Вы сами или педагоги и родители, создающие и реализующие основы Вашего благополучия и состоятельности в профессиональной деятельности и личностных преобразованиях и становлении? _____	
Считаете ли Вы, что педагогическая деятельность должна быть продуктивной? Поясните свою точку зрения. _____	
Поясните, какими ценностями, знаниями и компетенциями должен обладать/владеть современный педагог? _____	
Что Вы понимаете под продуктивной педагогической деятельностью? _____	
Что Вы понимаете под успешностью педагога в педагогической деятельности? _____	
Вы считаете себе успешным педагогом? И на сколько? _____	

Данная анкета в материале выше представленных вопросов представляет собой лист формата А4 с линованными линиями для ответов, которых достаточно, чтобы вписать свой продуманный ответ.

Другая анкета представляет собой оценку достижений коллеги. Она разработана для изучения особенностей оценки педагогов другими педагогами и состоит из вопросов, которые фасилитируют понимание аксиолого-герменевтического генеза профессионально-педагогической практики коллеги. Данный материал может быть как объективным, так и субъективным. Совокупность достижений можно взять из личного листка по учету кадров и трудовой книжки. Субъективность

оценки свидетельствует о некоторой деформации социально-профессионального или личностного генеза, где успех и результат иногда рассматривается в системе предоставления данных, которые заведомо являются ложными или зависть, корысть, ревность и прочие отрицательные чувства не могут объективно отразить всё то, что коллега сделал на текущий момент педагогической практики. Эту анкету можно заполнить при непосредственном общении с другим педагогом, чтобы не травмировать сознание его интересом к работе и личности коллеги. Кроме того, выявленное в ходе беседы будет объективнее с позиции истинной оценки заслуг и труда данного педагога.

<i>Анкета взаимооценки педагога</i>	

<i>ФИО</i>	
Стаж педагогической деятельности <input style="width: 50px;" type="text"/>	Общий трудовой стаж <input style="width: 50px;" type="text"/>
Какой спуз/вуз Вы заканчивали? _____	
Преподаваемый Вами предмет _____	
оцениваем	
Фамилия _____	Имя _____ Отчество _____
Какие достижения в профессионально-педагогической деятельности Вы можете отразить у выбранного Вами педагога? _____	
Какие личностные и профессиональные качества Вы бы могли проиллюстрировать с положительной и с отрицательной сторон Вашей системы ценностей? _____	
Кто, по Вашему мнению, таким достижениям в его(ее) практике послужил? _____	
Считаете ли Вы, что педагогическая деятельность его (ее) продуктивна? Поясните свою точку зрения. _____	
Что бы Вы посоветовали молодому педагогу взять из практики данного педагога? _____	

Любое исследование не должно наносить вреда здоровью испытуемого, поэтому все полученные результаты должны быть представлены в последующих работах (статьях) в форме с шифрами или порядковыми номерами в списке анализа данных.

Никто не может утверждать об истинности всех выявленных закономерностей и условий, способов и результатов, ценностей и компетенций, моделей и практики пе-

дагогической деятельности в стопроцентной защите от субъектного и субъективного актов проделанной работы, т.к. полисубъектное пространство всегда имеет в себе данные тенденции, без которых на современном этапе организации социологических и психолого-педагогических исследований нельзя обойтись. Все характеристики и оценки мы даем с позиции модели Анаксагора «Человек есть мера всех вещей».

Литература:

1. Козырева О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики: монография / О.А. Козырева. — Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978–5–7148–0346–8.
2. Kuzspa.ru

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Туризм как специфический вид социально-культурной деятельности

Агеева Ирина Сергеевна, аспирант

Челябинский колледж информатики, информационных технологий и экономики

Человека всегда интересовал вопрос: а что там, за горизонтом? И люди срывались с насиженных мест, и отправлялись, куда глаза глядят. Кто-то в поисках лучшей жизни, кто-то в поисках новых рынков, ну а кто-то просто так, из любопытства.

Под туризмом понимают теорию и практику разного рода походов, восхождения на горы и путешествия с целью спортивного соперничества, активного отдыха, образования и воспитания. Туризм составляет часть физической культуры и спорта, поскольку он служит проявлением здорового образа жизни, развития, совершенством и сохранению физической работоспособности и всесторонней подготовки.

Для рассмотрения туризма как вида досуговой деятельности необходимо провести уточнение таких понятий как «свободное время», «досуг», «рекреация» и «отдых». Определение смысловых границ данных понятий позволит на основании предлагаемых дефиниций более последовательно и конкретно рассмотреть и проанализировать процессы и явления, происходящие в сфере туризма в современных российских условиях.

Любой процесс, происходящий в нашем мире измеряется временем.

Ещё в начале 16 в. английский мыслитель и гуманист Т. Мор в своём знаменитом трактате «Утопия» писал: «Всё время, остающееся между часами работы, сна и принятия пищи, предоставляется личному усмотрению каждого, но не для того, чтобы злоупотреблять им в излишествах или лени, а чтобы на свободе от своего ремесла, по лучшему уразумению, удачно применить эти часы на какое-либо другое занятие» (6, с. 119–120).

Выражение «свободное время» впервые появилось лишь в начале XX века, когда начинает развиваться оригинальное научно-прикладное социолого-статистическое исследование бюджетов времени. Свободное время является одной из форм социального времени, или, иначе говоря, единицей социального времени. С ним связаны такие виды деятельности, как саморазвитие личности, овладение ею достижениями культуры и создание культурных ценностей.

Экономисты рассматривают свободное время как часть внеурочного, связанного с воспроизводством рабочей силы, формированием нового типа работника. Философы

и социологи также рассматривают свободное время как часть внеурочного времени, но полагают, что оно направлено на совершенствование человека как работника, на его всестороннее развитие. До сих пор в отечественной и зарубежной литературе вопрос о границах свободного времени и досуга является дискуссионным.

Например, Б.А. Грушин полагает, что свободное время является только «частью внеурочного, которое остается у человека за вычетом разного рода непреложных затрат» (2, с. 100). Б.А. Трегубов, определяет свободное время как часть внеурочного времени, направленную на всестороннее и гармоничное развитие личности (7, с. 44–56).

Мы разделяем точку зрения А.И. Кравченко, автора социологического словаря, который разводит эти сферы времяпрепровождения по следующим содержательным параметрам: «Досуг — та часть свободного времени (оно является частью внеурочного времени), которым человек располагает по своему усмотрению» (5, с. 37–38). Досуг входит как составная часть в категорию «свободное время», которое помимо досуга включает в себя время на домашний труд и самообслуживание, время на сон и еду, время на передвижение к месту работы и обратно, время, затрачиваемое на самообразование, воспитание, общественную деятельность. Этой же точки зрения придерживается и директор социологического центра по изучению досуга Ж. Дюмазедье. По его мнению, досуг можно рассмотреть как «совокупность занятий, которым личность может предаваться по доброй воле, чтобы отдохнуть, развлекаться, развивать свою информированность или образование, будучи свободным, от выполнения профессиональных, семейных и гражданских обязанностей» (5, с. 29).

В настоящее время необходимым условием нормальной человеческой жизни, средством компенсации напряжения, восстановления работоспособности, всестороннего развития духовного мира человека, а также условием продолжения самого производства, наряду с досугом, является такой избирательный вид деятельности как рекреация.

В научной литературе термин рекреация появился в США в конце 90-х годов XIX века, когда был введен нормированный рабочий день, второй выходной день, летний отпуск. В толковом словаре В. Дала понятие данного тер-

мина означает «отдых от службы, учения, праздники, каникулы» (3, с. 30).

Следовательно, рекреация понимается и как восстановление жизненных сил личности, и как оздоровление, и как пространство, где осуществляются эти виды деятельности.

Совокупность природно-климатических и социокультурных условий для рекреационной деятельности человека определяют объект рекреации, а рекреанты (люди), ведущие рекреационную деятельность — субъект рекреации.

Рекреация, являясь частью досугового времени, зачастую отождествляется с понятием «отдых». По мнению Т.В. Николаенко, отдых (рекреация) — любая деятельность или бездеятельность, направленная на восстановление сил человека, которая может осуществляться как на территории постоянного проживания человека, так и за ее пределами (4, с. 17).

Что же такое отдых?

Исследователи Кусков А.С., Голубева В.Л. и Одицова Т.Н., рассматривают «отдых» как «процесс восстановления работоспособности после ее временного снижения в результате нарастания утомления под воздействием оперативных нагрузок. Это любая человеческая деятельность, которая не направлена на удовлетворение физиологических потребностей (путешествия, хобби, собирательство, рыбная ловля, охота и т.д.). Отдых может быть представлен различными видами: сон, развлечения, экскурсии. Рекреация — процесс восстановления работоспособности после ее значительного и длительного снижения в результате суммации воздействия нагрузок на фоне хронического недовосстановления» (4, с. 38).

Основное отличие «отдыха» от «рекреации», заключается в том, что рекреация — часть досугового времени, направленная на восстановление сил человека на специализированных территориях, за пределами постоянного места жительства, обеспеченных стационарными условиями для профилактики заболеваний и экскурсионно-туристскими мероприятиями.

Отдых — это любая человеческая деятельность, которая является разновидностью досуговой деятельности, она не направлена на удовлетворение насущных нужд, физиологических потребностей.

Одним из эффективных средств удовлетворения досуговых потребностей наряду с рекреацией и отдыхом является туризм.

Психология помогает тщательно изучать модели поведения человека в различных ситуациях, мотивацию принятия решений, выбор предпочтений в видах отдыха, направление путешествия, выбор партнеров и туристской фирмы. Без изучения и понимания мотивации желаний клиента невозможно правильно построить тур и предложить его на рынке потребителю, а главное, удовлетворить желания клиента, обеспечив ему положительную гамму туристских впечатлений и эмоций.

Туризм как социальный феномен является предметом социологии, которая исследует социальные условия, спо-

собствующие перемещению человека и выбора им образа отдыха, направления путешествия, поведение и мотивации людей в различных аспектах: в зависимости от возраста, национальности, социального положения, образования, места проживания.

Наряду с социальными характеристиками, в туризме можно выделить и экономические аспекты. Это многогранная именно экономическая деятельность, как организаторов туризма, так и собственно его потребителей — туристов. Каждый туристский регион, каждая страна, каждый город и местность стремятся рационально использовать имеющиеся туристские ресурсы для получения экономических выгод и доходов. Для привлечения туристов даже на исключительно интересные объекты и события необходима туристская индустрия и инфраструктура, способная предоставить туристу необходимый и понятный ему уровень и стандарт обслуживания, обеспечить безопасность самому туристу и его имуществу, гармоничное удовлетворение туристского интереса и потребностей.

Туризм, как и любая другая отрасль хозяйства, нуждается в информационной поддержке. Сегодня важную роль играют различные автоматизированные информационные системы бронирования туристских услуг, информационные банки данных туристских ресурсов, туристского продукта на самых различных носителях (в виде книг, справочников, каталогов, проспектов, путеводителей).

Первая половина XX в. характеризуется с повсеместным увеличением туристских потоков, растущим экономическим значением туризма и, как следствие, попытками статистического учета путешествующих лиц. Возникла необходимость немного иного определения данного понятия. Под туризмом в статистике стали понимать одну из форм миграции населения, не связанную с переменной местожительства или работы.

В 1980 г. Манильская декларация по мировому туризму провозгласила: «Туризм понимается как деятельность, имеющая важное значение в жизни народов в силу непосредственного воздействия на социальную, культурную, образовательную и экономическую области жизни государств и их международные отношения» (с. 282).

В современных условиях туризм является неотъемлемой частью жизни человека, так как представляет собой одну из сфер досуговой жизнедеятельности личности, являясь при этом одним из эффективных средств удовлетворения его социокультурных потребностей. Аксиологический анализ туризма предполагает его исследование с точки зрения возможностей реализации социокультурных ценностей в этой сфере жизнедеятельности. Для этих целей уместно использование теоретико-методологических процедур социокультурного и субъектно-деятельностного подходов.

Таким образом, можно предположить, что досуговые ценности — это результаты разнообразной деятельности людей, которые удовлетворяют какие-либо материальные или духовные потребности людей различных социальных

групп в сфере досуга. Туризм является устойчивым видом досуговой активности личности, направленной на удовлетворение потребностей личности в сохранении и укреплении здоровья, познании, общении, саморазвитии, развлечениях и т.д.

Социокультурная потребность в туризме — это состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности. Разветвленная структура досуговых потребностей, специ-

фика ценностного сознания современного человека, а также особенности социального, культурного и экономического статуса различных социальных групп определяют многообразие туристских мотивов, которые оказывают значительное влияние на выбор досуговой деятельности личности. Поэтому мотивация в туризме зависит как от досуговых потребностей, так и от ценностей, которые воздействуют на восприятие личностью окружающего мира и его поведение.

Литература:

1. Dumazedier J. Temps sociaux. Temps libre. — Montreal, 1982. — P 344 (P. 29).
2. Грушин Б.А. Свободное время. Актуальные проблемы. — М., 1967. — 120 с. (С. 100.).
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М., 1995. — с. 2800 (с. 30.).
4. Кусков А.С., Голубева В.Л., Одинцова Т.Н. Цит. соч. — М, 2005. — 160 с. (с. 38).
5. Кравченко А.И. Социология: словарь. — М., 1997. — 479 С. (С. 37–38).
6. Мор Т. «Утопия» (2 изд. М., 1953, 268 с. (с. 119–120)).
7. Трегубов Б.А. Свободное время молодежи: сущность, типология, управление. — СПб., 1991. — 159 С. (С. 44–56).

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Психолого-педагогические условия успешного воспитания ребёнка в неполной семье

Гончарова Ольга Сергеевна, учитель начальных классов
МБОУ ООШ №24 (х. Соколихина, Лабинский район, Краснодарский край)

Воспитание ребёнка в семье — сложный социально-педагогический процесс. Он включает влияние всей атмосферы и микроклимата семьи на формирование личности ребёнка. Требования родителей реализуются в их сознательной воспитательной деятельности с помощью убеждения, определённого образа жизни и деятельности ребёнка. Личный пример родителей — важнейшее средство влияния на воспитание ребёнка. Его воспитательное значение основывается на присущей детскому возрасту склонности к подражанию [6; с. 94].

Бытуют самые разноречивые мнения о неполных семьях, где воспитанием ребёнка занимается только мать. Одни считают, что это всегда плохо. Другие утверждают, что для ребёнка абсолютно безразлично, кто его воспитывает. Третьи доказывают, что неполная семья имеет даже определённые преимущества перед полной семьёй, так как оставшийся с детьми родитель несёт персональную ответственность за всё, что происходит в его семье и не пытается переложить вину за собственные неудачи, просчёты или ошибки на других членов семьи [3; с. 88].

Трудности воспитания в неполной семье состоят в основном в том, что мать, перегруженная работой, уделяет недостаточное внимание ребёнку. В такой семье затруднено ознакомление ребёнка с социальной ролью отца: он не может найти и усвоить образа поведения, пример для подражания. Нередко мать, воспитывая ребёнка по своему образу и подобию, тем самым незаметно толкает его к повторению своей личной жизни, к усвоению стандартов своего поведения [8; с. 90].

Родители не должны испытывать негативные эмоции от того, что другой ребёнок более «удачлив», «умел», потому что они переносят эти негативные эмоции на своих детей. Родительская оценка зависит, прежде всего, от изначального отношения к нему, от той роли, которая отводится родителями. Родители безупречные в социальном отношении, имеющие достаточно высокий культурный уровень могут причинять своим детям страдания по причине незнания тонкостей детской психики, педагогических особенностей. Чаще всего такие родители не подозревают об ошибочности своих действий [1; с. 154].

Незнание возрастных особенностей детей приводит к излишней опеке их со стороны родителей и создает тем

самым искусственную задержку накопления ребёнком самостоятельного опыта, ослабляя его развитие, делая личность нестойкой [8; с. 89].

Таким образом, необходимо внимательно относиться к эмоциональной стороне развития ребёнка, так как очень важно, чтобы ребёнок в семье получал эмоциональную поддержку, заботу, тепло и ласку самых близких для него людей — родителей [4; с. 88].

Родителям следует научить ребёнка самостоятельно и адекватно оценивать себя, так как оценка ребёнком своих возможностей весьма важна. Основываясь на ней, он выстраивает свои притязания, от степени удовлетворённости которых будет зависеть его самооценка и внутренняя позиция [1; с. 155].

Кроме того, родителям следует научиться взаимодействовать с детьми в критические периоды развития ребёнка, когда отношение к нему должно изменяться соответственно происходящим изменениям в психике ребёнка, а не провоцировать проявление кризисной симптоматики в поведении. Большое значение имеет изменение соответственно возрастным психологическим особенностям ребёнка своевременное изменение стиля взаимодействия и общения с ним [1; с. 155].

Ильин В.А. [3; с. 42] в своей книге «Археология детства» приводит несколько общих принципов, важных, с его точки зрения, для формирования полноценной личности и счастливой жизни ребёнка в семье. Семья, по его мнению, должна, во-первых, стать для ребёнка естественной школой духовной любви. Той самой «любви с открытыми глазами», которая любит реального человека таким, какой он есть, а не таким, каким нам хочется видеть его в своих фантазиях. Любви, способной на сострадание, терпение, сочувствие, служение и самопереживание. Человеку, не имевшему возможности наблюдать и получать такую любовь в детстве, бывает крайне трудно научиться ей впоследствии.

Во-вторых, семья призвана передать ребёнку религиозную, культурную, историческую и национальную традицию.

В-третьих, семья должна дать ребёнку чувство внутренней свободы и одновременно научить его тому, что оно неотделимо от ответственности. Только целиком при-

нимая ответственность за свои поступки и, следовательно, идя на осознанный риск, он может стать подлинным хозяином своей жизни.

В-четвёртых, семья должна воспитать в ребёнке здоровое чувство частной собственности и привить практические навыки хозяйствования и построения собственного благополучия, когда он станет взрослым. Под здоровым чувством частной собственности Ильин понимает в первую очередь способность человека ценить не столько принадлежащее ему имущество и другие материальные ценности, сколько собственные способности, профессиональные навыки, время и труд [3; с. 43–44].

Родителям очень важно понимать, что необходимо не только любить ребёнка и руководствоваться любовью в своих повседневных заботах по уходу за ним, в своих усилиях по его воспитанию, необходимо, чтобы ребёнок ощущал, чувствовал, понимал, был уверен, что его любят, был наполнен этим ощущением любви, какие бы сложности, столкновения и конфликты ни возникали в его отношениях с родителями. Только при уверенности ребёнка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира человека, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви. При этом данная «аксиома» касается не только полной, но и неполной семьи. Причём в неполной семье один родитель необязательно должен стремиться восполнить любовь отсутствующего родителя. Любовь «за двоих» не всегда приносит свои плоды [4; с. 81].

Глубокий постоянный психологический контакт с ребёнком — это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может рекомендовано всем родителям, в любом типе семьи, так как контакт необходим в воспитании каждого ребёнка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу [4; с. 81].

Основные меры улучшения воспитательных возможностей в неполной семье состоят в следующем: создание доверительных отношений в семье, формирование чувств взаимопомощи и вовлечение детей в дела и заботы семьи, разумное соотношение родительской любви и строгости, возрастание роли личного примера, формирование у детей положительного идеала взрослого.

Доверие к родителям возникает тогда, когда дети уверены в справедливости, объективности, доброте старших. Тогда они стремятся подражать им [8; с. 91].

С поступлением ребёнка в школу меняется его социальная ситуация развития. Школа — сложный социальный организм, отражающий характер, проблемы и противоречия общества [5; с. 118].

Ни школа, ни семья в отрыве друг от друга не смогут полноценно реализовать задачи воспитания детей и подростков. Сотрудничество и взаимодействие обеспечивают доверие и взаимоуважение между родителями и образовательным учреждением [7; с. 127].

Для семьи в вопросах этической культуры, воспитания школа должна стать авторитетом. Серьёзный, открытый и искренний тон в отношениях — основа такого авторитета. Интерес со стороны родителей — это безграничное уважение и доверие школе [9; с. 61].

В семье и школе необходимо создать нормальные условия для роста, развития и проявления всех положительных способностей детей. В школьном возрасте влияние школы более могущественно, чем влияние семьи, поэтому школа может и должна, считает Лесгафт, исправлять ошибки семейного воспитания [8; с. 76].

А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский считали, что школа всегда должна прямо или косвенно оказывать влияние на воспитательный процесс в семье. При этом они стояли на позиции ведущей роли школы, так как трезво оценивали ограниченные общекультурные и особенно педагогические возможности значительной части семей [2; с. 213].

Просвещение родителей и сегодня является социальной функцией школы. Именно учитель профессионально может донести до родителей самые необходимые сведения о законах воспитания, об организации общения с детьми, о значимости личного примера и труда для становления нравственного человека [9; с. 65].

Сотрудничество семьи и школы может осуществляться в различных направлениях. Школа помогает родителям и школьникам в нормализации отношений, в организации духовной жизни семьи, здорового образа жизни. Она проводит работу с «трудными» детьми, консультирует родителей и налаживая связь семьи с окружающей социальной средой и общественностью микрорайона [2; с. 213].

Одно из ведущих условий эффективности воспитательного процесса в семье и школе — единство требований к воспитанию ребёнка. Отсутствие единых взглядов, единой точки зрения на проблемы воспитания в семье у родителей, представителей старшего поколения является одной из причин появления в практике воспитания так называемых «трудных детей» [8; с. 86–87].

Внимательные педагоги и воспитатели всегда замечают неблагополучие в семье по поведению ребёнка в школе. Это могут быть непонятные на первый взгляд, неожиданные слёзы, агрессивность, конфликты, полная расфокусированность внимания. Это и понятно, ребёнок прорабатывает имеющимися у него психологическими средствами семейные стрессы [10; с. 570].

Понимающий, сочувствующий учитель, готовый оказать поддержку ученику и его родителям, сумеет быть полезным в самых психологически сложных ситуациях. Его тактичный совет, высказанный в нужный момент, поможет семье выбрать линию поведения, исходя, прежде всего, из блага ребёнка.

Учитель помогает семье школьника не только в тех случаях, когда родители испытывают трудности в воспитании и нуждаются в его совете. Своей повседневной работой педагог тоже помогает семье. Учитель — полно-

правный воспитатель школьника, если он устанавливает диалог с учеником и его родителями [10; с. 571].

Прежде всего, педагог должен «транслировать» родителям *положительный образ ребёнка*. Повседневное общение в семье часто лишает возможности замечать какие-то стороны личности или не дает им проявиться. Педагог видит ребёнка в разнообразных ситуациях учебной и другой деятельности, в среде сверстников и может предоставить родителям эту информацию [7; с. 84].

Выводы:

1. Дети из неполных семей демонстрируют высокий уровень тревожности, не свойственный для несовершеннолетних, имеющих обоих родителей. Их постоянно сопровождает страх потерять единственного оставшегося с ними родителя — опекуна и кормильца [5; с. 295]. Нарастает общая боязливость, усиливаются страхи, идущие из более раннего возраста. При этом возникают различного рода ритуальные предохранения от несчастья, навязчивые мысли о своей неспособности, неуверенность в себе и навязчивые страхи (фобии).

2. Основные меры улучшения воспитательных воз-

можностей в неполной семье состоят в следующем: создание доверительных отношений в семье, формирование чувств взаимопомощи и вовлечение детей в дела и заботы семьи, разумное соотношение родительской любви и строгости, возрастание роли личного примера, формирование у детей положительного идеала взрослого.

3. Общение в семье позволяет ребёнку вырабатывать собственные взгляды, нормы, установки и идеи. Развитие ребёнка будет зависеть от того, насколько хорошие условия для общения предоставлены ему в семье; развитие также зависит от четкости и ясности общения в семье [10; с. 473].

4. Школа является государственным институтом, который в определённой степени несёт ответственность за воспитание. Она не может решить все проблемы воспитания в обществе, это не под силу одной школе. Но инициировать развитие истинного партнёрства с заинтересованными лицами, учреждениями (прежде всего — с родителями) школа обязана. Просто работать вместе с родителями, чтобы родители осознавали свою необходимость — вместе со школой они станут более сильными в деле воспитания собственных детей [9; с. 68].

Литература:

1. Богданова Н.А. Семья, как персональная микросреда развития ребёнка/ Н.А. Богданова// Психологические проблемы современной российской семьи/ Материалы второй Всероссийской научной конференции. В 3-х частях. — часть 1 / Под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. — М., 2005. — 388 с. — с. 152—156.
2. Грищенко, Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Л.И. Грищенко. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр Академия, 2008. — 240 с.
3. Ильин В.А. Археология детства: Психологические механизмы семейной жизни/ В.А. Ильин. — М.: Независимая фирма «Класс», 2002. — 208 с.
4. Казарян М.Ю. Вопросы эмоционального состояния детей в неполных семьях/ М.Ю. Казарян, А.И. Сайфугалиева// Психологические проблемы современной российской семьи/ Материалы второй Всероссийской научной конференции. В 3-х частях. — часть 2/ Под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. — М., 2005. — 360 с. — с. 77—88.
5. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф. Кумариной. — М.: Издательский центр Академия, 2003. — 320 с.
6. Никулина, О.М. Социально-психологическая помощь семье в России/ О.М. Никулина// Психологические проблемы современной российской семьи/ Материалы второй Всероссийской научной конференции. В 3-х частях. — часть 2/ Под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. — М., 2005. — 360 с. — с. 93—99.
7. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Л.К. Гребёнкина, Е.М. Аджиева, О.В. Ерёмкина и др.; под ред. В.А. Слестёнина. — 5-е изд., испр. и перераб. — М.: Издательский центр Академия, 2007. — 160 с.
8. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. В.А. Никитина. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 272 с.
9. Тимошко Е. Партнёрство во взаимодействии родителей и школы/ Е. Тимошко// Воспитательная работа в школе. — 2008. — №6. — с. 61—68.
10. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. — 3-е изд./ Э.Г. Эйдемиллер, В. Юс-тицкис. — СПб.: Питер, 2001. — 656 с.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Концептуальные основы педагогического тестирования и его использование на уроках РКИ

Бодрова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, ассистент
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Тест как метод изучения индивидуальных различий в области педагогики возник сравнительно недавно. Временем его появления считается конец XIX – начало XX века, когда для определения физических, физиологических и психических способностей человека психологи стали применять различные способы измерения.

Как отмечено рядом авторов (В.С. Аванесов, М.Б. Челышкова, Г.С. Ковалева, А.И. Субетто и др.), тесты представляют собой дидактически и технологически эффективное средство объективного контроля подготовленности, позволяя сократить общее время контроля, сохраняя при этом необходимую надежность оценки уровня владения навыком.

Основной характеристикой теста является наличие специфического измерительного инструментария, позволяющего объективно оценить особенности испытуемого. Тест считается средством для проведения научного эксперимента с соответствующими требованиями:

- ограничение времени тестирования приблизительно одним часом;
- четкое понимание испытуемыми, что нужно делать;
- компьютерная программа, располагающая людей к тестированию.

Качественный скачок в развитии тестологии связан с деятельностью французского психолога А. Бине, исследования которого касались определения уровня интеллекта. Наибольшее распространение его система получила в Италии, Великобритании, США.

Дальнейшее развитие данного направления в основном определялось нуждами практики: разрабатывались тесты для профессионального отбора в различных сферах производственной деятельности.

В России наряду с традиционной системой оценки и контроля качества обучения учащихся и студентов начинает складываться новое направление – **тестология**, в которой тесты выступают в качестве средства педагогического измерения учебных достижений учащихся.

Это вызвано теми изменениями в обществе, которые произошли за последние годы. Новые социальные условия обусловили потребности общества в получении независимой, объективной информации о качестве получаемого и предоставляемого образования.

Сами обучаемые предпочитают тестирование другим методам контроля, считая его наиболее эффективным. Тесты нецелесообразно применять для проверки сформированности умений обобщать, сравнивать, делать выводы, объяснять факты и явления на основе изученных теорий и законов, т.к. обучаемый должен высказать свое личное мнение. Тесты лучше всего использовать в устном опросе на зачете или в письменной контрольной работе.

В странах Запада активное развитие тестологии продолжалось с 30-х до конца 70-х гг. XX века. Особым путем шло проникновение тестов в Россию.

Долгое время тесты были полностью исключены из учебного процесса. Истоки такой ситуации относятся к началу 30-х годов. Классические тесты возникли позже того времени, когда уже сформировалась первая педагогическая система Коменского, Ушинского, Герберта, Дистерверга, Песталоцци и других, в которых тестирование не предусматривалось.

В СССР к этому времени уже успела сложиться своя педагогическая система, целью которой было воспитание молодежи в духе преданности определенной идеологии, и развивалась так называемая традиционная практика обучения, которая препятствовала развитию объективного контроля знаний.

До 1917 года вопросам тестирования уделялось недостаточное внимание, после 1925 года, когда была создана особая тестовая комиссия, тесты получили практическое применение. К разработанным тестам прилагались инструкции и личная карточка для учета прогресса учащегося. В 1936 году метод тестов был признан буржуазным орудием дискриминации учащихся и «изгнан» из советской школы. Ситуация запрета на тесты не позволяла публиковать что-либо по этому направлению в течение примерно сорока лет.

В педагогике долгое время тест не считался методом педагогического исследования, а поэтому педология и тестология не могли развиваться ни как самостоятельные науки, ни как ее прикладные направления.

К причинам негативного отношения к тестовому контролю можно отнести и стереотип сознания рядового преподавателя о беспроблемности и обманчивой простоте процесса оценивания знаний, умений и навыков.

Только с 60-х годов стали осуществляться серьезные попытки использования зарубежных тестов. Современное содержание тестологии — измерение учебных достижений и анализ результатов в различных областях человеческой деятельности.

В российской педагогике эти идеи только начинают находить свое отражение в теории и практике.

О новых технологиях обучения можно узнать из работ В. Библера, Е.В. Бондаревской, Э.Г. Гельфман, Л.В. Занкова, С.Ю. Курганова, В.С. Лазарева, А.М. Матюшкина, И.В. Нечаевой, М.В. Рыжакова, Н.Ф. Талызиной, М.А. Холодной, С.Е. Шишова, Д.Б. Эльконина и др.

При всей важности многих методик развития учащихся основным все же является направление, связанное с учебной деятельностью в общеобразовательном учреждении, и важно, чтобы эта деятельность строилась на основе реформирования содержания учебных программ и дисциплин, компьютерной поддержки, личностно-ориентированных психолого-педагогических технологиях, новых функций учителя и учебника в обучении, увеличении доли учебного времени на самостоятельную работу.

Стимулирование и корректировка деятельности, как ученика, так и учителя невозможны без надежных, объективных и независимых оценок результатов. Отсутствие адекватных методов оценки учебных достижений приводит к необоснованным и необъективным действиям, как на уровне учителя, так и школы, управлений, вузов и др.

Сложность оценивания сегодня усугубляется еще и тем, что изменяется само положение педагога в системе образования. В обучении все больше возникает потребность реализовывать субъектно-субъектный подход во взаимодействии учителя и ученика. При этом все больше меняется роль учителя: от трансляции знаний и способов их применения учитель должен переходить к способам интеллектуального и личностного развития каждого учащегося, оказывать содействие формированию широкого спектра компетенций. Учитель все больше должен будет переходить от роли эксперта, предоставляющего информацию, выстраивающего учебный процесс и направляющего учащихся на решение задачи, к роли наставника, организующего процесс обмена информацией, помогающего учащимся выбирать индивидуальный маршрут обучения. Этим процесс обучения отличается от процесса научения. Особенностью такого метода является обучение, основанное на собственном опыте обучающегося.

С начала XX века определилось и педагогическое направление в развитии тестологии.

Объективная, всеохватывающая, научно обоснованная, структурно-организационная диагностика средствами тестирования не только усвоенных знаний, преобразованных в практические навыки и умения, но и латентных процессов умственной деятельности обучаемых может сегодня служить достаточно надежным индикатором качества образования.

Выявление определенного уровня качества знаний по единой шкале оценок обеспечивает понимание учащимся (педагогом, руководством школы и т.д.) действительного своего места, степени подготовленности к деятельности, направлений развития. Для каждого учащегося это еще и преодоление некоторого жизненно важного барьера, самоутверждение, самовыражение, выход за пределы образовательного пространства школы.

С помощью тестирования сегодня удается определять знания, умения, навыки; структуру знаний, умений и навыков; уровень развития интеллекта; выявлять способности в определенных предметных областях. Однако тесты учебных достижений не могут измерить и оценить такие критерии образованности, как компетенции, таланты или творчество.

Критики тестов учебных достижений правы в том, что тесты не все могут измерить, что их применение ограничено.

Традиционные тесты (тесты учебных достижений) не позволяют прогнозировать профессиональный успех, оставляют ценности обследуемого человека скрытыми, не обнаруживают настойчивости, добросовестности, исполнительской дисциплины, организованности и убежденности, что относится не к оценке знаний, а к психологической структуре деятельности мозга.

Тестов в образовании должно быть много — для разных целей и задач тестирования, дифференцирующей способности, видов и объемов контролируемых учебных материалов, глубин знаний, оценок навыков и умений, одаренности и творческой предрасположенности, интеллектуальной развитости и т.д. В этом направлении разработчикам тестов еще предстоит сделать многое.

Судить о достоинствах и возможностях тестов можно по тому, насколько они помогают людям развиваться, выявлять свои таланты, получать признание, способствуют возникновению новых взглядов на проблемы образования, помогают понять преимущества и недостатки конкретных программ обучения, ориентируют учителя в направлении совершенствования педагогического процесса, помогают выявлять способных и талантливых учеников и развивать их способности.

Разумеется, не следует забывать и о том, что тестирование является только составной частью всего образовательного процесса и лишь одной из форм оценки его результатов. Следует внедрять тестовые методы контроля и оценки знаний, так как именно эта проблема в российском образовании долго оставалась открытой, и сегодня ее решение является наиболее востребованной.

За последние годы тестовые методы контроля знаний, умений и навыков учащихся, в том числе и независимые, получают все большее признание как среди учителей и администрации общеобразовательных учреждений, так и среди самих учащихся.

Для понимания сущности современных тестовых методов и технологий проверки знаний, оценки уровня обученности испытуемых и контроля образовательного

процесса важно знание определений не только педагогического теста, но и других понятий, связанных с тестированием.

В теории педагогических измерений имеется множество определений ее центрального понятия — «педагогического теста». В переводе с английского «test» — проверка, проба. В значительной степени приемлемыми можно считать определения, которые позволяют понять методологическое обоснование использования тестового контроля, и трактовать педагогический тест как средство измерения знаний, представляющее собой стандартизованную систему заданий специфической формы, позволяющее надежно и объективно оценить уровень усвоения знаний, сформированности умений и навыков (уровень обученности) испытуемых и выразить результат в числовом эквиваленте.

Информационный взрыв все больше приводит к ситуации, когда преподаватель уже не является основным носителем информации и новейших знаний. Эта роль отводится компьютерным системам, интеграция которых в мировую глобальную компьютерную сеть открывает принципиально новые перспективы и возможности для учебной и творческой деятельности. Без всякого преувеличения можно сказать, что человечество находится на пороге эры информационного образования, где роль учителя меняется от накопления и распространения научной информации к управлению познавательной активностью учащихся и объективному контролю ее результатов.

Особенность современной образовательной ситуации заключается в том, что идет поиск оптимального сочетания различных подходов к развитию образования, оценке его качества, построению новых методологических и методических основ.

Таким образом, тест рассматривается не как произвольный набор заданий, а как система заданий специфической формы, наилучшего состава тестовых заданий разной трудности, позволяющих решать проблему объективизации педагогических измерений; тест является не простым средством проверки, а качественным средством педагогического измерения. Это определение указывает на существенное отличие теста как педагогического измерителя от теста как набора контрольных заданий (классического теста). В профессионально созданном педагогическом тесте система заданий организуется таким образом, чтобы максимально сократить ошибочность оценивания истинного знания для каждого испытуемого, объективно давать достоверные сведения об уровне подготовки испытуемых в соответствии с едиными требованиями, а также исключить влияние субъективного фактора. В современном понимании тест предусматривает также научно обоснованную процедуру, позволяющую выявить интересующие качества объекта реально.

Педагогический тест — это система тестовых заданий, методов их предъявления и оценивания результатов их выполнения, которая обеспечивает получение наиболее обоснованных характеристик объекта испытания

Одной из важнейших составляющих теста является его тестологическая характеристика, без которой теста не может быть. Под тестологической характеристикой понимаются измерительные качества теста. Обязательной составляющей теста является его спецификация: цель тестирования, сроки его проведения, время работы над тестом, количество и тип используемых заданий, содержательная структура теста, статистические данные апробации, система оценивания результатов тестирования на переменной шкале уровня знаний (на метрической шкале).

После выделения единиц контролируемого материала формулируются задания в тестовой форме.

Правильная форма заданий выступает как средство упорядочения и эффективной организации содержания теста. Она позволяет точно выразить содержание учебной дисциплины (проводится посредством выделения укрупненных единиц знаний), понятна для всех испытуемых, исключает возможность появления ошибочных ответов по формальным признакам. Принципы отображения содержания учебной дисциплины в заданиях теста: значимость, оптимальность, научная достоверность, возрастание трудности заданий, комплексность и сбалансированность, взаимосвязь формы и содержания, соответствие современному состоянию науки.

Педагогическое задание является единицей контролируемого материала. Чтобы оценить уровень подготовки учащихся в соответствии со всем перечнем требований учебной дисциплины, в тесте используются задания разных видов: с выбором ответа, с кратким ответом и с полным ответом, при этом каждое задание выверяется по таким параметрам, как контролируемый элемент содержания (с учетом требований стандарта), базовость, значимость, время выполнения, трудность, дифференцирующая способность и др.

Важной характеристикой теста является его целостность — устойчивое взаимодействие заданий как наилучшего состава тестовых заданий, обеспечивающих объективность контроля знаний испытуемых. Основной составляющей теста является задание с набором характеристик и показателей качества.

Для возможно более точного оценивания большого числа тестируемых (при массовых тестированиях), сопоставимости и достаточной дифференцируемости результатов тестирования в качестве системообразующего фактора, от которого существенно зависит качество результатов, выступает время работы с тестом. Оптимальное время тестирования определяется эмпирически (исходя из удобства тестирования и естественных возможностей непрерывной работы тестируемых) и указывается для каждого теста.

Трудность теста характеризуется суммарной трудностью всех его заданий, при этом последние не могут все быть одинаковы по трудности, так как по определению педагогического теста они должны быть в гомогенном тесте нарастающей трудности.

Испытуемые среднего уровня подготовленности должны ответить верно примерно на половину заданий теста, на задания самого высокого уровня трудности правильно ответить должны только самые подготовленные.

В последние годы получили распространение педагогические измерители — тесты, построенные по математическим моделям в соответствии с поставленными задачами измерения знаний, прошедшие паспортизацию на соответствие целям и по указанным выборкам имеющие соответствующие статистические характеристики, и не так давно в тезаурус тестирования вошло понятие «контрольно-измерительные материалы» (КИМ). Данный вид тестирования должен состоять из: инструкции по процедуре тестирования, бланков ответов, технологии обработки результатов и методики шкалирования.

Тестовые задания объединяются в банк тестовых заданий — совокупность заданий определенной трудности и дифференцирующей способности, выявленных в процессе апробации, параметризации и использования тестовых заданий при массовых тестированиях. Соответственно вводится и определение банка тестов как большого числа паспортизированных тестов, обеспечивающих педагогические измерения в соответствии с поставленными целями (банк стандартизированных педагогических измерителей, или КИМ).

Следует сказать, что педагогические тесты делятся на нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные.

Нормативно-ориентированный тест представляет собой метод и средство диагностики испытуемых. Все тестируемые отвечают на одинаковые задания, за одинаковое время, в одинаковых условиях, оцениваются на одной шкале оценок. Такой метод позволяет распределить тестируемых по местам или рейтингу, а цель достигается при сравнительно малом числе заданий в тесте. Интерпретация результатов проводится преимущественно с опорой на среднюю арифметическую оценку или рейтинг, когда каждый знает, сколько процентов испытуемых имеют тестовый результат хуже или лучше его.

Критериально-ориентированные тесты предназначены для решения конкретных целей и задач, например для проверки уровня усвоения определенного перечня

знаний, умений и навыков; аттестации выпускников на достижение ими минимально допустимого уровня компетентности. В данном случае вывод строится по логической цепочке: задания — ответы — выводы о соответствии испытуемого заданным критериям.

Критериально-ориентированные педагогические тесты можно использовать как средство проверки знаний не только на занятиях со студентами — россиянами, но и на уроках РКИ, в процессе работы со студентами — иностранцами. При этом следует учитывать индивидуальные способности и язык-посредник, который может помочь студенту выполнить данный тест. Такие занятия рекомендуется проводить в компьютерных классах, используя соответствующие программы.

В отличие от нормативно-ориентированных тестов, критериально-ориентированные обеспечивают дифференциацию только в сравнительно небольшой области вблизи порогового балла. Для этого теста задания подбираются приблизительно одинаковой трудности.

Эффективным признается тест, измеряющий знания обучаемых интересующего уровня подготовленности, при наименьшем числе заданий, качественно, быстро и дешево, удовлетворяя при этом всем требованиям оптимальности. Такой тест не может состоять из неэффективных заданий, т.е. заданий, не проверяющих какой-либо важный или ключевой элемент содержания учебной дисциплины. Эффективный тест должен в максимальной степени соответствовать уровню подготовки испытуемых, а его эффективность подчеркивает научность критериев его качества.

Приведенная система понятий составляет терминологическую базу современной педагогической тестологии. Для понимания сущности современных тестовых методов и технологий проверки знаний, оценки уровня обученности испытуемых и контроля образовательного процесса важно знание определений не только педагогического теста, но и других понятий, связанных с тестированием. Введение корректных определений обуславливает последовательность основополагающих концепций конструирования, создания, параметризации, использования тестов как педагогических измерителей и позволяет отличать их от псевдотестов.

Литература:

1. Афонина Л.И. Критериально-ориентированное тестирование как эффективное средство оценки достижений учащихся: Дисс.: к.п.н.: 13.00.01 — Саратов, 2000.
2. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 1988.
3. Молчанов А.С. Педагогические информационные инновации как средство изменения качества образования: Дисс.: к.п.н.: 13.00.08. — Ставрополь, 2001.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. М., 1999.
5. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М., 2000.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ (II)

Международная заочная научная конференция
г. Уфа, июль 2012 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.07.2012. Формат 60x90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 22,5. Уч.-изд. л. 15,46. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Лайм»
450059, г. Уфа, ул. Новосибирская, д. 2