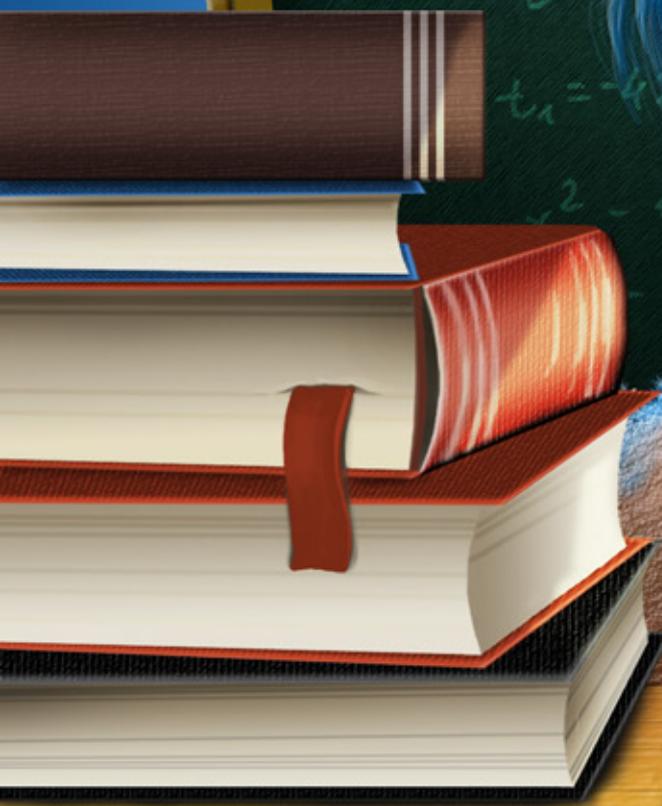


Международная научная конференция

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ (III)



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: *Г.А. Кайнова*

Актуальные задачи педагогики (III): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — vi, 194 с.

ISBN 978-5-905483-09-7

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Актуальные задачи педагогики (III)».

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

Азимова Ф.С.

Об основных моментах анализа художественного произведения 1

Марсальский Г.А., Иванова Ю.Н., Скворцов С.А., Козырева О.А.

Специфика самореализации педагогов по физической культуре в условиях непрерывного профессионального образования 5

Мартьянов Е.А.

Готовность учителя начальных классов к организации контрольно-оценочной деятельности в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. 7

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Мирошниченко В.В.

Основные этапы развития национального образования в советский период. 10

Толмачева Е.С.

Особенности инновационного движения в школах города Нижний Тагил в 1980–1990 гг. 12

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Попко Т.П.

Проблемы урока информатики и их решение 15

Фещенко Т.С.

Методическая система подготовки учителя в постдипломный период как фактор повышения качества образования 20

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Боровских О.В.

Создание условий для развития потенциала общения между дошкольниками с нарушенным и сохранным слухом через коммуникативные игры 25

Голубева Е.С.

Роль декоративно-прикладного искусства в развитии творческих способностей детей. 27

Зинченко Ю.П., Исламбекова А.Н., Ефременко Ю.И., Трубицина М.Н.

Здоровьесберегающая деятельность в ДОУ комбинированного вида. 29

Красношлык З.П.

Психолого-педагогические основы организации предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении 32

Круглова Н.Б.

Формирование системы здоровьесберегающей среды в дошкольном учреждении в условиях федеральных государственных требований. 35

Круглова Л.А. Воспитание патриотических чувств у дошкольников посредством проектной деятельности	37
Малютина Е.В. Методический аспект формирования образа Я ребенка 5–6 лет, как фактора вхождения в социум	40
Муратова Г.Ф. Роль мультимедийного оборудования в формировании патриотических чувств старших дошкольников	42
Николаева Л.Н. Детский фитнес как активная форма физического развития детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного дошкольного образования	45
Оськина Т.В. Современные физкультурно-оздоровительные технологии как средство здоровьесбережения в ДОУ	47
Петухова А.А. Решение задач сенсорного развития ребенка на полисенсорной основе	49
Реннер О.В. Переориентация родительской позиции во взаимодействии субъектов образовательного процесса	51
Романова Т.В., Пазыркина М.В., Сопко Г.И., Журина Т.Г. Организация внедрения валеологической поддержки ребенка на основе новых Федеральных государственных требований с использованием диагностических методик	55
Савина Л.Б., Руднева Р.П., Шевченко С.Ф. Педагогические условия формирования готовности детей шести-семи лет к школьному обучению в условиях дошкольного образовательного учреждения (на примере интеллектуальной готовности)	57
Смирнова Н.В. Роль экологических представлений в сенсорном развитии детей раннего возраста	59
Спиридонова Н.А. Влияние поисково-экспериментальной деятельности на познавательное-речевое развитие детей старшего дошкольного возраста	62
Токарев А.А., Зеленова Г.А. Влияние подвижных игр на общее развитие детей дошкольного возраста	65
Хаерттинова С.А. Маленькие исследователи	67
Чепурина И.В. Стимулирование речевого развития детей раннего возраста как средство логопедической профилактики	69
Шпакович Е.Л. Сенсорная книга, как средство преодоления речевых нарушений детей с ОНР	72
5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
Авазов К.Х. Сущность, задачи и содержание профориентационной работы в школе	76
Аверина В.В. Управление развитием общеобразовательного учреждения через совершенствование инновационной практики педагогического коллектива	80
Бадмаева Б.Б. Мониторинг процесса адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению	83
Белодедова Т.В. Реализация здоровьесберегающих технологий на уроках музыки	85
Будникова И.Н., Цивенко Н.Б. Развитие навыка грамотного чтения у школьников	86
Васильева Г.Н. Деятельностный подход в обучении физике	89

Васильева Г.Н. Исследовательская деятельность учащихся по физике.	91
Веденеева С.А., Гришина Л.Н., Елистратова М.Б. Игровые технологии на уроках русского языка и литературы, географии и ОБЖ.	94
Грудина С.В. Здоровый образ жизни и его влияние на организм подрастающего поколения	96
Кашкарева О.Н. Тест как одно из средств контроля обученности иностранному языку	99
Кирколуп Е.Р. Организация деятельности учащихся на уроках и во внеурочное время средствами системы дистанционного обучения Moodle.	101
Колерова Ю.М. Английский язык в школе с инклюзивным компонентом. Применение метода проектов в инклюзивном образовании и создании доступной образовательной среды для учащихся с ОВЗ (на основе авторской программы).	104
Коробова О.В. Концепция компетентностно-ориентированного образования при обучении иностранному языку	107
Ленглер О.А. Становление субъектности учащихся в процессе обучения информатике как средство реализации основной задачи ФГОС	110
Нимаева Е.Г. Мотивация учения как одно из условий повышения качества образования в условиях начальной школы	113
Петрова И.Ю. Развитие универсальных учебных действий младших школьников средствами проектно-исследовательской деятельности	114
Серова И.Е. Интеграция урочной и внеурочной деятельности в начальной школе на основе метода проектов. . . .	118
Скрипова Н.Е. Системно-деятельностный подход к развитию ценностных ориентаций школьников как личностному результату образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.	120
Смирнова Ю.А. Роль самостоятельной учебно-исследовательской деятельности учащихся при обучении биологии . . .	123
Файзрахманов И.М., Файзрахманов А.Л. Готовность одаренных детей к профессиональному самоопределению.	125
Цыденова Б.В. Виды заданий при изучении стихов	127
Щербакова Т.Н. Влияние эстетики образовательной среды на развитие творческих способностей учащихся.	128

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Большакова Т.К. Музейный комплекс в воспитательном пространстве детского дома: из опыта работы.	132
Горохова П.В. Методология обновления содержания программ дополнительного образования детей на основе применения культурологического подхода	135

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Давыдова В.В. Уроки ритмики и ЛФК как основа здоровьесбережения и способ коррекции двигательных функций у детей с ОВЗ	139
---	-----

Кожухова О.Б.

Оптимизация коррекционно-педагогической работы по формированию восприятия у детей с нарушениями речевого развития в системе ранней помощи. 141

Кулькова-Мифтахова Е.Ю.

Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста с задержкой психического развития . . 143

Немчанина Е.С.

Профориентационная работа на уроках русского языка в коррекционной школе 145

Тираспольская В.А., Нарышкина Е.Ю.

Комплексный подход к развитию координационных способностей учащихся коррекционной школы VIII вида 148

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**Бекенова Д.У., Мухатаева Ж.А.**

Информационные технологии в музыкальном образовании 151

Голованова Ю.В.

Выбор направления вектора качества образования – актуальная проблема педагогики 153

Горбунов А.Г.

Дискурс как новая лингвистическая парадигма. 155

Горшенина М.В., Фирсова Е.Ю.

Реализация принципа качества «ориентация на потребителя» при подготовке менеджеров производственной сферы 158

Марченкова А.И., Марченков А.Л.

Художественный образ в хореографическом искусстве. 162

Сиднева И.Е.

Модель формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности . . 167

Сиднева И.Е.

Анализ форм и методов обучения, способствующих формированию у студентов высшей школы готовности к организационно-управленческой деятельности 171

Штанько Е.В.

К вопросу о формировании профессионально-ориентированной языковой компетенции бакалавров и магистров в сфере менеджмента 173

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА**Тарасова Л.Н.**

Сохранение традиций разнополового воспитания детей – залог психического здоровья нации. 181

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Вернова Н.Е.**

Рекомендации по применению информационных компьютерных технологий в преподавании математики 183

Ермакова Е.Е., Прончев Г.Б.

Анализ использования виртуального образовательного пространства при подготовке школьников к ГИА-9 и ЕГЭ-11 186

Камалова Лилия Фаатовна, преподаватель 187

Методика применения фильмов о композиторах на уроках музыкальной литературы в детских музыкальных школах 187

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**Деревягина Т.Г.**

Социальное обеспечение инвалидов в России в первые годы советской власти (на материалах Тамбовской губернии) 191

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Об основных моментах анализа художественного произведения

Азимова Феруза Сунатуллаевна, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В статье на примере анализа конкретной газели Алишера Навои автор рассматривает безграничные возможности произведений поэта в деле воспитания гармонично развитой личности.

В настоящее время воспитание гармонично развитой личности, совершенствование его нравственности обретает особую актуальность. Это возлагает на литературное образование особо важные задачи. Лишь учитель литературы, считающий своим педагогическим и человеческим долгом воспитание нравственной личности, может добиваться более весомых результатов. Большие возможности при этом предоставляет опора на занятиях литературы на принципах анализа художественного произведения.

Любое произведение, занявшее место в сокровищнице литературы, направлено, прежде всего, на изучение многогранного психологического мира человека, на нравственное и эстетическое его обогащение. Именно поэтому ключом к эффективному решению целей и задач литературного образования может служить правильная организация учебного анализа, отказ от траты времени на простое толкование идеи произведения, и раскрытие сущности произведения путем демонстрации художественно-эстетической ценности, открытия моментов, являющихся основой нравственности.

Особо ярко проявляется это в классических произведениях, обладающих широкими возможностями для нравственного совершенствования учащихся, их художественно-эстетического мышления, обеспечения их психологической гармонии. Особо ценным в этом отношении является неповторимое литературное наследие Навои, великого творца, изобретателя несравненной художественности.

Не зря с особой последовательностью, основываясь на принципах преемственности, во всех ступенях системы непрерывного образования изучается богатая и совершенная в художественно-эстетическом аспекте лирика Навои. Так, особое внимание уделяется изучению творческого наследия великого гения узбекской литературы в учреждениях среднего специального и профессионального образования. При этом программами предусмотрено подробное изучение как лирических, так и эпических произведений поэта. В процессе анализа этих бессмертных произведений обогащается нравственный мир учащихся,

развивается их эстетическое мышление. Произведения Навои обладают безграничными возможностями для воспитания гармонично развитой личности. Рассмотрим их на конкретных примерах.

Особое место в творческом наследии основоположника узбекской литературы принадлежит жанру газели. Поэт создал неповторимые образцы данного жанра. Никто до и после Навои не творил так плодотворно в этом жанре. Принимая во внимание эти моменты, в академических лицах предусмотрено изучение ряда газелей поэта. В учебной программе данного типа образовательных учреждений запланирован анализ нескольких его газелей.

В хрестоматии по литературе собраны различные по тематике и содержанию газели Навои, как «Ашрақат мин акси шамсил-каъси анвор ил-худо», «Кўнглунг истар ёрлар била хамиша шод бўл», «Хар гадоким, бўрёи фақр эрур кисват анга», «Ёрдин айру кўнгул мулкедурур султони йўк», «Кўнглум ўртансун агар ғайрингга парво айласа», «Кўкрагимдур субхнинг пироханидин чокрок», «Кимга қилдим бир вафоқим, юз жафосин кўрмадим», «Кимки бир кўнгли бузғунинг хотирин шод айлагай», «Оқара бошлади бошу, тўкила бошлади тиш». Подобное разнообразие предусматривает приобщение учащихся в достаточной мере к творчеству Навои, развитие на этой основе их художественного мышления, обогащение их духовного мира.

Мы хотим предложить следующие формы и методы анализа газели Навои «Кўкрагимдур субхнинг пироханидин чокрок» (букв.: Моя грудь порвана больше чем рубашка утра).

На первом этапе анализа учитель выразительно читает текст газели:

Кўкрагимдур субхнинг пироханидин чокрок,
Киприким шабнам тўкулган сабзадин намнокрок.
(Моя грудь распорота хуже, чем рубашка утра.
Мои веки влажнее травы, на которой роса).

Бу кўнгул гамнокидин то шодмон кўрдум сени,
Истарам ҳар дамки, бўлғай хотирим гамнокрок.

(Коль, вижу ты рада томлением моей души,
Хочу, чтобы память моя была более томима).

Лайли андин кўйди Мажнун кўнглида рахти гамин
Ким йўк эрди манзил ул водийда андин покрок.
(Лейли оставила в душе Меджнуна свою грусть,
Ибо в той долине не было место по-чище).

Ўйла мужгон ханжарига ёпишубдур дури ашк
Ким, магар андин ятиме йўктурур бебокрок.
(Представь, в кинжал век прилипли жемчуга слез,
Ибо нет сироты более смелой).

Лабларингдин жон олурда барча эл қулдур санга,
Жон берурда бир қулунг йўк бандадин чолокрок.
(Все люди твои рабы, получая жизнь от твоих губ,
Нет более радостного, подданного твоего, отдавая жизнь).

Одамилиқ туфроғин берса фано елига чарх,
Охким йўктурур киши ахли вафодин хокрок.
(Если прах человечности ветру вселенной придаст время,
Жаль, нет человека более ущемленного чем верные люди).

Неча ўқласанг Навоий кўнгли захминрок бўлур,
Кўрмадук захмеки теккан жойи бўлгай чокрок.
(Насколько ты будешь стрелять, душа Навои будет ранена,
Куда ты попадешь, будет более распорота)¹.

Определяется основной смысл, идейная направленность стихов. И это не просто, ибо «В X-XI классах интерес к лирике возвращается, но уже в новом, более высоком качестве. Наибольшую сложность представляет восприятие не только конкретного, но и обобщенного смысла поэтических образов, а также эмоциональной и смысловой роли стихотворной формы» [1].

Осуществив подход к данной газели исходя из сказанного, можно определить её принадлежность истинной

любовной лирике. Значит, и эту газель Навои писал на традиционную тему любви, в ней в своеобразном поэтическом масштабе отражены конкретные противоречия между возлюбленной и влюбленным, и их отражение в психике последнего.

Целесообразным является повторное выразительное прочтение газели, но уже учащимися.

На втором этапе анализа разделим литературный текст на различные части. Прежде всего, для проникновения в текст, открытия его художественно-эстетической ценности, полного осознания текста осуществляем первичный процесс — толкование не понятных слов. Особенность, присущая тексту классических произведений — наличие не понятных слов имеет место и в данной газели. Значение данных слов проясняем с участием учащихся: в первом двустишье это слово «пирохан» — рубашка; во втором «рахт» — вещь, домашняя утварь, одежда; в четвертом «ятим» — сирота; «бебок» — а) смелый, б) смело; в пятом «чолок» — а) стройный, б) ловкий, в) сообразительный; в седьмом «захм» — рана (захминрок — раненый, болезненный, горестный). В толковании слов целесообразно не ограничиваться словарем, приведенном в хрестоматии, и пользоваться словарями к классическим произведениям, произведениям Навои. Так как в хрестоматии приведены толкования лишь слов «пирохан» и «рахт». Учащиеся могут не понимать значения слов, как «чолок», «захм». Поэтому при изучении классики учитель должен обращать особое внимание на работу со словарем, поясняя значение всех не понятных слов (не знакомые слова в газели можно истолковать перед тем, как приступит к анализу или же при изучении отдельно взятого двустишья). Так, учащиеся более полно поймут текст произведения, тем самым обогатят свой словарный запас.

На очередном этапе анализа учащимся можно поручить найти в тексте слова рифмующиеся. При этом можно составить таблицу, обеспечивая активное участие всех учащихся:

Рифмующиеся слова	равий	корень	суффикс
чокрок	-к	чок	-рок
намнокрок	(-нок) -к	нам +нок	-рок
гамнокрок	(-нок) -к	гам +нок	-рок
покрок	-к	пок	-рок
бебокрок	-к	бебок	-рок
чолокрок	-к	чолок	-рок
хокрок	-к	хок	-рок
чокрок	-к	чок	-рок

После того как определены элементы рифмы стихов, осуществляется работа над системой образов. При этом различаются основные и вспомогательные образы (в каждом отдельном двустишье), см. рис. 1.

Образы, создающие поэтический смысл стихов, за-

ключаются в основном, в этом. Теперь приступим к анализу отдельных двустиший:

Кўрагимдур субхнинг пироханидин чокрок,
Киприким шабнам тўкулган сабадин намнокрок.

¹ Буквальный перевод.

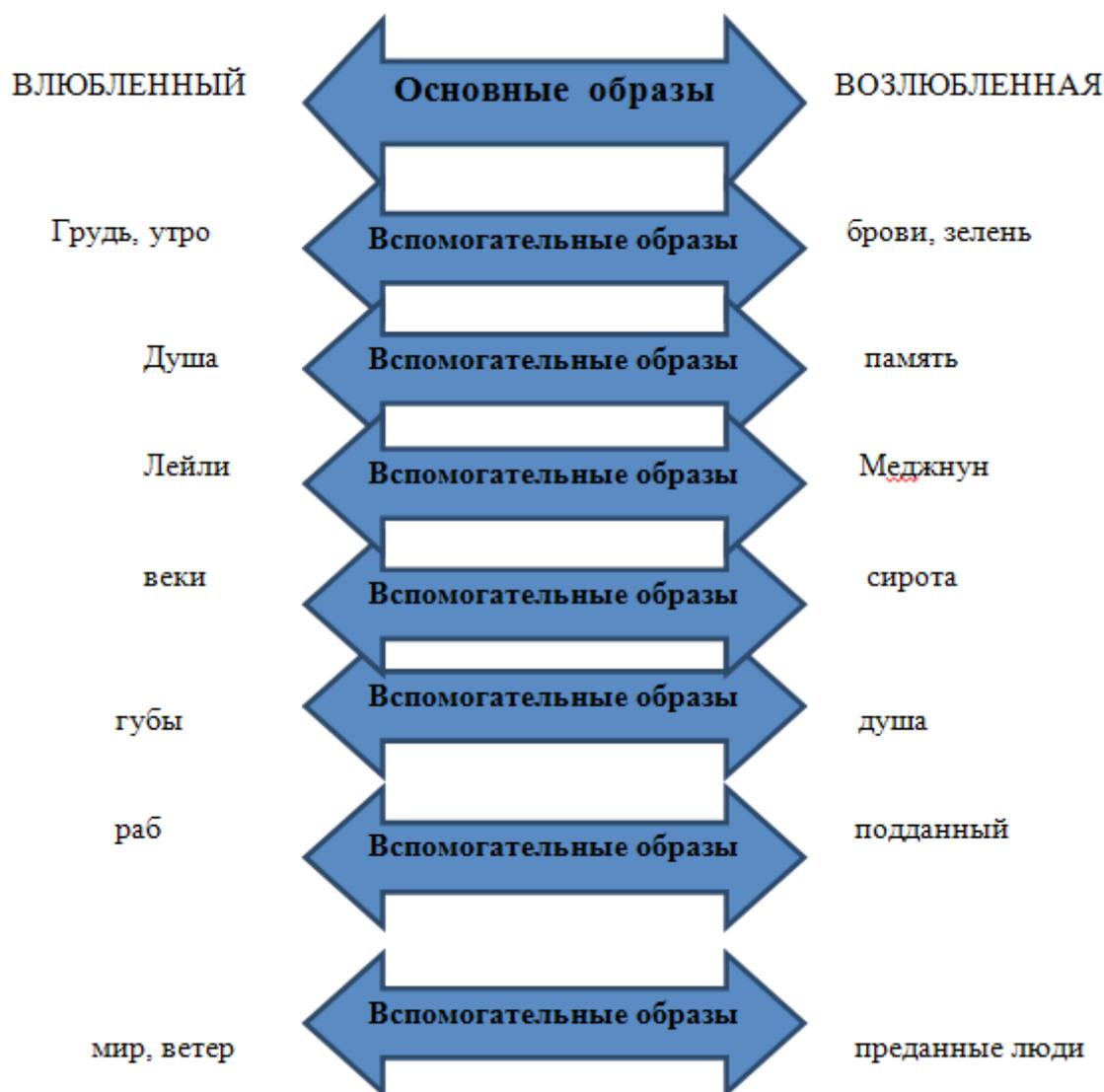


Рис. 1

В данном двустишье каждое слово выполняет определенную эстетическую функцию, направлено на раскрытие грустного настроения влюбленного и его надежды. Грудь (сердце) влюбленного, страдающего от разлуки с возлюбленной распорота больше чем («субхнинг пирохани») рубашка утра (здесь объятие утром всей земли явилось основанием для сравнения его с рубахой). Его душа разбита разлукой. Его веки влажнее травы, покрытой росой, ибо он постоянно плачет от разлуки.

Однако влюбленный, видя как возлюбленная радуется его грустью, согласен ходить постоянно в более грустном состоянии. Ибо возлюбленная с четкой душой понимает, что эта грусть — плод истинной любви и это доставляет ей удовольствие, радость. Подобное поэтическое содержание поэт продолжает описывать во втором двустишье.

Поэт мастерски использовавший в первом двустишье при описании влюбленного настроения лирического героя элементами пейзажа (субх — утро, шабнам тўкилган сабза — трава, покрытая росой), создавая сравнения, для усиления смысла второго обращается к приему тазод (про-

тивопоставление, употребление слов-антонимов) (гамнок — шодмон; грустный — веселый). Значения сравнения и сопоставления, сформированные спомощью повторяющегося в конце каждого двустишья аффикса -рок (-рок, образующий сравнительную степень прилагательного) служит не только для оформления художественного облика газели, но и для усиления эмоциональности. Распорота больше чем рубашка утра грудь, влажнее чем трава веки влюбленного свидетельствуют о его душевной боли, и это грустное настроение, «более» горестное настроение, «более» мучительное состояние передается и учащимся, они слегка заражаются грустной мелодией газели, осознавая грустные переживания лирического героя. Здесь поэт мог бы употребить слова «чокли», «намли», «гамли» (т. е. обычную степень прилагательного), но прибавив к ним аффикс сравнительной степени (что означает, мучительные переживания героя намного выше обыденных, естественных), он так умело описал ситуацию между лирическим героем и возлюбленной, что добился повышения намного эмоциональности. Поэтому, с самого на-

чала чтения строк газели, всего читателя охватывает его грустное настроение, эстетическая привлекательность, вызывая бурные изменения в его духовном мире, читатель задумывается, мыслит.

Здесь уместно обратить внимание на искусное применение поэтом приема повтора:

Бу кўнгул **гамнокидин** то шодмон кўрдум сени,
Истарам хар дамки, бўлғай хотирим **гамнокрок**.

В данном двустишье слово «гамнок» употреблено дважды, служа основой для формирования приема повтора **радд — ул — хашв-илал-ажуз** (повтор в конце второй строки слова, встречающегося в середине первого). Данный поэтический прием, в свою очередь, обеспечивает мелодичность двустишья, служит прояснения хода мыслей. Подобная мелодичность переносится и на другие двустишья газели:

Лайли андин кўйди Мажнун кўнглида рахти гамин
Ким йўқ эрди манзил ул водийда андин покрок.

Теперь ясность в первом и во втором двустишьях несколько абстрагируется, противоречия между «мен» (мной) и «сен» (тобой) сменяется общностью. Поэт в целях более точного описания высокой, чем естественность степени любовных переживаний обращается к традиционным символам любви — Лейли и Меджнуну. Значит, Лейли в душе Меджнуна воздвигла здание грусти от радости любви. В долине любви не было места чище, чем душа Меджнуна. Любовь к Лейли наполнила эту обитель грустью и страданиями. На первый взгляд кажется, будто разорвана логическая связь, последовательность между вторым и третьим двустишьями. Но, если присмотреться, можно понять: Навои использовал образ Лейли для более яркой демонстрации присущей характеру возлюбленной особенности — причинять влюбленному страдания, разжигание в его сердце пламени любви. Между возлюбленной и Лейли, а также между влюбленным и Меджнуну существует внутренняя логическая связь. Как видим, душа влюбленного подобно Меджнуну обречена на гурсть, все его переживания смешались с горем.

При анализе данного двустишья учителю следует обратить внимание учащихся академического лица на прием «талмех» (указание в стихотворном произведении на исторические события, личности, художественные произведения), так как изучение его предусмотрено программой, и учащиеся должны быть знакомы с ним. Для чего он может

задать вопрос: «Какой поэтический прием применен в данном двустишье?» Не следует забывать, что Лейли и Меджнун являются традиционными символами любви, и вместе с тем, они — герои любовно-трагической поэмы. А значит, в газели посредством данных образов автор указывает на поэму. Также, в данном двустишье применен еще один прием, связанный с повтором слова. Это — разновидность примененного в предыдущем двустишье приема повтора — **радд — ул — хашв-илал-хашв** (повтор в середине второй строки слова, употребленного в середине первого), слово «андин» (от него/ней), повторяющееся в середине каждой строки, и образует данный прием, обеспечивая ритмичность, музыкальность, созвучие в газели.

Таким же образом анализируются и последующие двустишья газели. При этом требуется строгое соблюдение этапов анализа, основываясь на приведенных принципах. Делается акцент на элементы анализа, позволяющие целостное восприятие особенностей как формы, так и содержания.

«Художественный анализ художественного произведения в сущности и есть сотворчество. Личностный подход к восприятию и трактовке художественного текста создает эту возможность. У книги в школе, стало быть, два автора: писатель, создавший ее, и словесник, рассказывающий о ней так, точно сам ее написал» [2]. Однако не достаточно просто рассказать. Необходимо сотрудничество в истинном понимании. Нужно чтобы сам учащийся максимально мыслит, сам задумывался о правильности своих заключений.

Учитель может задавать учащимся направляющие вопросы и задания, в частности:

1. Какой смысл заложен в последующем двустишье?
2. Повторение каких звуков наблюдается в двустишье?
3. Шоир қандай санъатлардан фойдаланган?
4. В чем соответствие, целостность между двустишьями?
5. Какие поэт ценит чувства?

Получив ответы на свои вопросы, учитель обобщает их, восполняет пробелы, осуществляет заключительный этап анализа. Когда разчлененные части вновь соединяются, оформляются заключительные выводы о художественности произведения, его просветительской и эстетической ценности, мастерстве творца.

Подобный анализ служит, во-первых, более полному восприятию художественности, осознанию ценности произведений Навои. Во-вторых, совершенствованию литературных знаний учащихся. И наконец, главное, развитию мышления, обогащению духовности учащихся.

Литература:

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. Под редакцией О.Ю. Богдановой. Учебник для студентов педвузов. 2-е издание, стереотипное. — М.: Издательский центр «Академия», 2002, с. 110
2. Кан-Қалик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1988. — 255 с.: ил. С — 5.

Специфика самореализации педагогов по физической культуре в условиях непрерывного профессионального образования

Марсальский Геннадий Анатольевич, директор;

Иванова Юлия Николаевна, педагог-организатор, преподаватель основ права и физической культуры

Прокопьевский техникум физической культуры

Скворцов Сергей Александрович, начальник ЦВД;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Психолого-педагогические основы изучения процесса самореализации педагогов по физической культуре — сложная и многогранная проблема, неоднозначность, неоднородность, субъектность решения которой определяется многими факторами внутреннего и внешнего генеза, кроме того, нет объективного измерителя качества и продуктивности процесса самореализации в системе полисубъектных отношений и субъект-объектных преобразований среды, создавшей субъекта деятельности, культуры, общения, науки, искусства и пр.

В связи с этим, попытаемся определить модель изучения специфики самореализации педагогов по физической культуре в условиях непрерывного профессионального образования на примере связи и соблюдении преемственности образовательных учреждений — это Кузбасская государственная педагогическая академия (вуз) и Прокопьевский техникум физической культуры (ссуз).

В структуре самореализации мы будем придерживаться следующих направлений: спорт, наука, искусство [2], данные три направления выделены нами путем сопоставления результатов опыта практической деятельности и источников научного знания, полученного длительными наблюдениями и практической проверкой разрабатываемых и уточняемых теорий организации занятий педагогов по ФК, ведению и пропаганде здорового образа жизни, выявления акмеперспектив становления и развития личности.

Самореализация — это способность личности, выражающаяся в оптимизации моделей социокультурного взаимодействия, которые являются средствами позитивного преобразования объективной социокультурной действительности, имеющей внутреннюю и внешнюю составляющие [1].

Самореализация личности в мультисредах определяется возможностями и потребностями личности и среды, создающей и трансформирующей личность в полном смысле данного полидефинитного феномена на протяжении ее включения в мультисреду [2].

Под *мультисредой* понимают результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы само-

определения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования [2].

Самореализация — это процесс и результат самостоятельного, ситуативного определения позиций, условий, критериев, показателей, перспектив и достижений личности в различных областях деятельности и общения, связанных непосредственно с профессиональной деятельностью, досугом и отдыхом.

Итак, *под процессом самореализации педагога по ФК в условиях непрерывного профессионального образования* мы будем понимать иерархическую модель получения, реконструкции, трансформации знаний, умений, навыков, компетенций и ценностей, предопределяющих на протяжении всей жизнедеятельности субъекта выявление основ повышения качества субъект-субъектных связей, самочувствия субъекта самореализации и продуктов субъект-объектных преобразований и субъект-субъектных отношений, определяющих пространственно-временную, ситуативно и субъектно обусловленную систему противоречий, поиск решений выявленных противоречий и проблем в среде и деятельности, прямо и косвенно связанных с физической культурой, здоровым образом жизни и спортом.

Под *спецификой самореализации педагога по ФК в условиях непрерывного профессионального образования* будем понимать ситуативную, субъектно-средовую возможность и качество осуществления *процесса самореализации*, опосредованного нюансами научно-методической, философско-методологической, нормативно-правовой основы обеспечения среднего и высшего профессионального образования.

На данных основаниях попытаемся связать исторические нюансы становления ссуза и возможности продолжения образования студентов ссуза в вузе того же профиля деятельности, т.е. — физической культуры и спорта.

Свой исторический путь Прокопьевский техникум физической культуры (ПТФК) начал в 1965 году. Сегодня Прокопьевский техникум физической культуры является образовательным и научным центром физической культуры и спорта Кемеровской области.

В 2008 году техникум был занесен во Всероссийский Национальный регистр «Лучшие ССУЗы России» в рубрике «Элита Кузбасса». В 2011 году техникум стал лауреатом конкурса «100 лучших ССУЗов России», который проводится при участии Независимого общественного совета и комитета Госдумы по образованию.

В настоящее время коллектив Государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Прокопьевский техникум физической культуры» широко придерживается взглядов Спортивного кодекса Фэйр Плэй. Понимая важность спорта в современной жизни и желая использовать его воспитательный потенциал, широко проводит работу по разъяснению принципов Фэйр Плэй, пропагандирует массовость занятий физической культурой и здоровый образ жизни [5].

В Прокопьевском техникуме физической культуры работает 22 преподавателя, большинство из них выпускники Прокопьевского техникума физической культуры [5].

В настоящее время они получили высшее образование и работают на благо и процветание любимого учебного заведения. За подготовку высококвалифицированных кадров в области физкультуры и спорта имена 6 преподавателей занесены в энциклопедию «Лучшие люди России». Все результаты достигаются подготовкой и участием студентов во всероссийских, областных конкурсах и мероприятиях. Например, студенты техникума участвовали во всероссийском конкурсе «Моя законотворческая инициатива» в 2009, 2010 году и прошли во второй этап конкурса, который проходил в г. Москва. На уроках физической культуры, студенты приобретая различные умения и навыки, хорошую физическую подготовку, участвуют и занимают призовые места в городских, областных соревнованиях по волейболу, баскетболу, футболу, легкой атлетике [5].

Система непрерывного профессионально-педагогического образования обуславливает связи суза и вуза. Так можно подчеркнуть важность продолжения образования педагогами ПТФК и студентами ПТФК в Кузбасской государственной педагогической академии [3–4].

Особенно хотелось бы отметить заслуги таких студентов, как Ключев Игорь Сергеевич, Щербакова (Юдина) Ирина Ивановна. Студенты определяют себе поле перспектив саморазвития, самосовершенствования, самореализации в трех плоскостях – спорт, наука, искусство.

Так Щербакова Ирина Ивановна, обучаясь на факультете физической культуры, имеет третье место в выступлении на Международной научно-практической конференции с докладом «Моделирование отчета по педагогической практике и анализ ее результативности» на Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Проблемы модернизации профессионального образования в XXI веке» (г. Новокузнецк), она плотно организует свою деятельность, занимается научной работой (3 публикации). Ключев Игорь Сергеевич также занимается процессом самореализации в трех направлениях – занимается спортом, мо-

делированием научных публикаций и выступлений с ними на научно-практических конференциях, воспитанием, обучением и социализацией подрастающего поколения.

В условиях непрерывного профессионально-педагогического образования созданы все возможности осуществлять процесс самореализации педагогов по ФК.

Попытается выделить педагогические условия самореализации педагога по ФК в условиях непрерывного профессионально-педагогического образования:

1. Учет дихотомического, научного определения специфики проблем современной здоровьесберегающей педагогики в получении наивысших достижений субъектом деятельности и общения и сохранения им здоровья как ценности, предопределяющей качество жизни и благополучие личности как продукта культуры, науки и спорта.

2. Учет возможности нормального распределения (распределения Гаусса) в процессе самореализации педагога по ФК в условиях непрерывного профессионально-педагогического образования.

3. Учет системы полисубъектных и профессионально-педагогических возможностей и ограничений в определении специфики, средств и методов воспитания, обучения, социализации и самореализации субъектов воспитательно-образовательной среды и культурно-исторического пространства в спорте, науке, искусстве.

4. Обеспечение гуманно-личностных отношений в структуре формирования профессионально-педагогической культуры как критерия и показателя устойчивости, завершенности, гибкости, толерантности, конкурентоспособности, сформированности личности педагога по ФК.

5. Соблюдение основ современного научно-педагогического обеспечения процесса самореализации личности в профессиональной и досуговой деятельности и общении.

6. Поиск личности педагога по ФК в структуре (модели) определения и обогащения современного педагогического знания, обеспечивающего обусловленность и завершенность цикла самореализации в микро-, мезо-, макро-, мегамасштабах.

7. Формирование потребностей и моделей отношений у субъектов процесса самореализации, предопределяющих формирование культуры самостоятельной работы, коммуникативной культуры, общей и профессионально-педагогической культуры.

8. Определение и учет специфики взаимоотношений субъектов учебной и производственной деятельности как результат рефлексии, механизм накопления опыта практической деятельности педагога по ФК, успешности личности.

9. Создание условий для объективно высокого уровня общей физической подготовки (ОФП) и специальной физической подготовки (СФП) у педагога по ФК.

10. Создание школы и среды субъектов с активной, гуманной жизненной позицией, определяющих свои интересы в области саморазвития и самореализации, взаимодействия и социализации подрастающего поколения.

В современных условиях становления личности педагога очень сложно реализовать все педагогические условия управления процессом самореализации педагогов по ФК, т.к. и престиж профессии, и материально-техническое обеспечение, и проблемы, связанные с демографической ситуацией и здоровьем в РФ, относят на возрастную специфику и результат процесса формирования самореализации педагога в условиях непрерывного профессионального образования, которое в свою очередь претерпевает и юридические (ФЗ «Об образовании в РФ», принятый Государственной Думой 21.12.2012, одобрен Советом Федерации 26.12.2012, подписанный президентом 29.12.2013 и вступающий в законную силу с 01.09.2013), и экономические (пересмотр

оплаты труда работников среднего и высшего образования и культуры и пр.), и морально-нравственные измерения и ломки. Социально-профессиональная аллергия как феномен дидактогеней — одна из проблем, практически не решаемая обществом в условиях низкой культуры и низкого уровня жизни, единственный вариант решения — создание условий для самореализации всех субъектов социального пространства, в процессе которого личность становится социально, профессионально и субъектно значимой в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах. А начинать надо, конечно же, с образца для подражания — педагогов и родителей, среда которых предопределяет уровень и качество процесса самореализации личности в деятельности и общении.

Литература:

1. Козырева О.А. Управление образовательными системами: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. [+прил. на DVD]. — ISBN 978-5-85117-552-7.
2. Козырева О.А. Социальная педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. — [+прил. на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.
3. Редлих С.М. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога / С.М. Редлих, О.А. Козырева // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2011. — № 1 (3). — С. 49–62.
4. Редлих С.М. Культура самостоятельной работы как условие и результат саморазвития и самореализации в модели непрерывного профессионального образования / С.М. Редлих, О.А. Козырева, А.А. Кошелёв // ВІСНИК ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ. — За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість», присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО. — № 22 (257) листопад 2012. — Частина VI. — С. 84–91.
5. <http://pcope.ru/index/istoria/0-17>

Готовность учителя начальных классов к организации контрольно-оценочной деятельности в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования

Мартьянов Евгений Александрович, соискатель

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования содержит чёткие требования к системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов (пункт 13, 16, 19.9.) [4, с. 17–19, 30–31]. В соответствии с ними система оценки должна:

1. Фиксировать цели оценочной деятельности:
 - а) ориентировать на достижение результата духовно-нравственного развития, воспитания (личностные результаты); формирования универсальных учебных действий (метапредметные результаты); освоения содержания учебных предметов (предметные результаты);
 - б) обеспечивать комплексный подход к оценке всех перечисленных результатов образования (личностных, метапредметных, предметных);

в) обеспечить возможность регулирования системы образования на основании полученной информации о достижении планируемых результатов; иными словами — возможность принятия педагогических мер для улучшения и совершенствования процессов образования в каждом классе, в школе, в региональной и федеральной системах образования.

2. Фиксировать критерии, процедуры, инструменты оценки и формы представления её результатов.

3. Фиксировать условия и границы применения системы оценки.

Школьная оценка знаний понимается как объективный критерий, которым определяется общественное суждение о школьнике. Социальный аспект оценки опре-

деляется тем, что оценка отвечает потребности в общении, познании своего «я» глазами других. Наличие оценки в учебно-воспитательном процессе диктуется потребностями общества в определенном типе личности. Также оценку можно понимать как развернутое, глубоко мотивированное отношение учителя и коллектива класса к результатам достижений каждого учащегося. Н.А. Батурич считает, что «оценка — это психический процесс отражения объект-объектных, субъект-субъектных и субъект-объектных отношений превосходства и предпочтения, который реализуется в ходе сравнения предмета оценки и оценочного основания» [1, с. 48].

«Содержательная оценка — это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для: установления уровня и качества продвижения ученика в учении; определения и принятия задач для дальнейшего продвижения. Такая оценка одновременно становится стимулирующей для школьника, так как усиливает, укрепляет, конкретизирует мотивы его учебно-познавательной деятельности, наполняет его верой в свои силы и надеждой на успех» [2, с. 23]. Содержательная оценка бывает внешней, когда ее осуществляет учитель или другой ученик, и внутренней, когда ее дает себе сам ученик. Оценка учителя не сразу приобретает для школьника содержательный смысл. Для этого необходимы следующие условия:

- эталон, которым оперирует учитель в своей оценочной деятельности в отношении школьника, должен быть понятен самому школьнику; важно, чтобы представления учителя и школьника об оцениваемом объекте совпадали;

- доверие школьника к учителю и его оценкам.

По Б.Г. Ананьеву оценка может быть:

- ориентирующей, воздействующей на умственную работу школьника, содействующей осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний;

- стимулирующей, воздействующей на аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений;

- воспитывающей — под непосредственным влиянием отметки происходит ускорение или замедление темпов умственной работы, качественные сдвиги (изменение приемов работы), изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов [2, с. 37].

Под влиянием контрольно-оценочных воздействий у детей формируются такие важные качества личности как самооценка и уровень притязаний. Оценочная позиция двоечника или отличника уже к четвертому классу приобретает в их деятельности значение глобального фактора, распространяющегося на весь процесс учения, в том числе и получение отметки учеником. Б.Г. Ананьев считает, что «разный уровень требований педагога к учащимся с разной успеваемостью формирует у них разный уровень притязаний. Так, сильные ученики в текущей работе вы-

соко оцениваются педагогами и поэтому образуют высокий уровень притязаний, очень часто влекущий за собой переоценку собственных знаний и задержку в дальнейшем качественном продвижении» [2, с. 53]. Слабые учащиеся в текущей работе оцениваются педагогами низко, что способствует у них низкого уровня притязаний: притязания стимулируются лишь четвертным учетом, имеющим для них слабо ответственное значение, их напряженная работа в этот период дает обычно относительное продвижение, учитываемое в оценке педагогом.

В педагогике считается, что на оценку не должны влиять настроение учителя, личная симпатия к ученику или антипатия. Исследования же показывают, что объективность выставляемых отметок зависит от мастерства учителя, так как опытные учителя имеют в своем арсенале много методических приемов и средств и способны учитывать большое количество факторов (критериев) при оценке. Именно поэтому сегодня актуальной является проблема готовности учителя начальных классов к контрольно-оценочной деятельности в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Реальные изменения в содержании образования, организации образовательного процесса требуют новых методов, форм, инструментария оценивания результатов. Пересмотр существующей системы оценивания и взаимоотношений учителя и ученика в ходе оценочной деятельности является одной из важнейших составляющих развития школьного образования. В современных условиях модернизации российского образования учитель рассматривается как консультант, помощник ученика в выстраивании индивидуальной образовательной траектории. Однако в современной ситуации оценивания учитель все еще остается субъектом, а ученик зачастую — объектом. В процессе повышения квалификации педагога вышеозначенные вопросы также остаются в забвении или рассматриваются эпизодически.

В условиях модернизации российского образования, реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, нельзя не обратить внимания на те проблемы, которые связаны с оценкой деятельности учащихся, особенно в тех случаях, когда оценка не стимулирует, а наоборот тормозит процесс развития ребенка. Успешность решения данных задач во многом зависит от того, как устроена система контрольно-оценочной деятельности учителя, насколько она поддерживает и стимулирует обучающихся; насколько точную обратную связь она обеспечивает; насколько включает обучающихся в самостоятельную оценочную деятельность; насколько она информативна для управления системой образования.

Для решения стратегических задач образования требуется модель системы повышения квалификации, формирующая новые образовательные потребности и ресурсы обучающихся и педагогов, гарантирующая качественное сопровождение слушателей по образовательной про-

грамме, оказывающая широкий спектр образовательных услуг, позволяющая повышать уровень профессионального развития, самосознания, культуры педагога, способного **программировать** саморазвитие и деятельность, осознавать собственные ценности, цели и способы работы, комфортно ощущать себя в ситуации **вариативности**, ориентироваться и оценивать современные тенденции образования.

Все чаще концепции качества образования рассматриваются во взаимосвязи с концепцией оценки и культуры оценки. Культура оценки означает процесс сбора и обработки действенной и надежной информации, позволяющей участникам образовательного процесса принимать решения, которые необходимы для совершенствования работы и достижения лучших результатов. Однако на практике оценка зачастую подменяется контролем, является излишне статичной, замкнутой и понимается как способ наказания.

Сегодня формируется компетентная **коммуникативная** личность и возникает проблема, как ее оценивать. Новые образовательные стратегии и модели не могут быть успешно реализованы в отечественной школе без трансформации системы оценивания учебных достижений на **школьном** уровне. Современная система оценивания нуждается в кардинальном изменении, так как в своем нынешнем виде она реально не отражает качество образовательного процесса, не выполняет мотивирующую и стимулирующую функции, не позволяет учитывать достижения каждого ученика и характерные именно для него изменения. Практика оценки деятельности учителей все еще строится на формальных критериях, которые задаются традиционной схемой статистической отчетности (ОШ-1). Собранная на ее основе информация оказывается преимущественно количественной, усеченной и недостаточной для объективного анализа и оценки качества образования в школах. Она не позволяет принимать адекватные решения относительно обеспечения качествен-

ного образования. Это еще раз подтверждает целесообразность научного обоснования процесса формирования культуры контрольно-оценочной деятельности учителя начальных классов как важнейшего компонента его профессиональной культуры.

Необходимость раскрытия содержания контрольно-оценочной деятельности учителя в контексте культуры, концептуального обоснования процесса оценочной деятельности педагога и преобразующего характера ее формирования определяется тем, что в современных условиях только **культуросообразно** действующий, рефлецирующий профессионал является не транслятором социального опыта, а организатором проекта индивидуального развития каждого **ребенка**. Востребован педагог, способный к **гуманистическому** взаимодействию с учащимися и **родителями** на основе нравственно-этических отношений в совместной оценочной деятельности, понимающий и соотносящий смыслы и значения, нормативы педагогической культуры как **лично** и профессионально ценностные.

Таким образом, особенности современного развития образования, социально-экономической деятельности определяют необходимость формирования культуры оценки и обеспечения ее принятия всеми образовательными учреждениями (начиная со школы и заканчивая учреждениями повышения квалификации). Культура оценки подразумевает, что четко и конкретно поставленные образовательные цели известны всем участникам образовательного процесса (при том, что их формулировка осуществляется при непосредственном участии различных субъектов образования), что обеспечивает единство отдельных **разноуровневых** задач. Культура оценки подразумевает также и то, что образовательные цели конкретизируются посредством системы показателей, которые возможно отслеживать с тем, что оперативно использовать полученную информацию, формирующую динамические базы данных [3].

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. — М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1995.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст] / Б.Г. Ананьев. — Л.: Наука, 1935.
3. Матвиевская Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е.Г. Матвиевская. — Оренбург, 2009. — 29 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Основные этапы развития национального образования в советский период

Мирошниченко Влада Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан)

Современный облик школ с этнокультурным компонентом обучения (национальных школ) формировался на протяжении длительного времени.

Одними из первых постановлений советской власти в области национального образования были постановления Наркомпроса «О школах национальных меньшинств» и «Об организации дела просвещения национальных меньшинств РСФСР». Государственная комиссия по просвещению в сентябре 1918 г., обсудив специально вопрос о национальной школе, дала ей определение. Под национальной школой подразумевалась школа, которая обслуживала меньшинство населения, отличавшееся от большинства своим языком и бытовыми особенностями. Преподавание в такой школе велось на родном языке, а также изучалась национальная литература и история своего народа. В октябре 1918 г. Наркомпросом было принято постановление, излагающее принципы организации школ для нерусских народов республики. Устанавливалось, что все национальности, населяющие РСФСР, пользуются правом организации обучения на родном языке на обеих ступенях единой трудовой школы и в высшей школе.

В июле 1918 г. была определена компетенция будущей национальной секции, создаваемой при Наркомпросе. Она должна была заниматься «рассмотрением вопросов, касающихся дела просвещения и финансирования школ и внешкольных образований среди отдельных национальностей, оставаясь в рамках общих декретов, постановлений и норм» Наркомпроса. 28 сентября 1918 г. Госкомиссией было принято решение о передаче отделу школьной политики вопросов организации школ для нерусских народов. Было подтверждено право всех народов, населяющих Россию, получения образования на родном языке. А уже 29 сентября 1918 г. коллегия Наркомпроса утвердила создание отдела просвещения национальных меньшинств, обязав его руководить всем комплексом культурных преобразований среди нерусских народов.

Вопросы национальной политики в области просвещения решались и на уровне съездов и совещаний. Уже в 1918 г. состоялось 22 национальных съезда работников образования, поднимавших вопросы развития национальной культуры, организации школ на родном языке. Летом 1919 г. Отдел просвещения национальных мень-

шинств созвал Всероссийское совещание работников просвещения народов нерусского языка. На совещании проходила активная дискуссия о системе руководства просвещением нерусских народов. К решению совещания был приложен проект Наркомпроса «Единая политика в области просвещения всех языков. Единый Наркомпрос. Центр». Одним из итогов этого совещания было упразднение Отдела национальных меньшинств. Вместо него при Наркомпросе организовываются отделы языков национальных меньшинств, входящих в школьный, дошкольный и другие подотделы.

Кроме того, было предложено создать в каждом отделе Наркомпроса должности национальных инструкторов по числу языков народов РСФСР.

С января 1919 г. стали создаваться национальные органы просвещения при губернских и уездных отделах. Например, в Саратовской губернии в 1920 г. работали татаро-персидская, мордовская, польская, чувашская и другие секции, в Симбирской губернии — мусульманская, чувашская, мордовская, украинская, еврейская, польская, литовская, латышская, эстонская секции. Всего в РСФСР было создано 44 подобных подразделений.

В 1919 г. при отделе просвещения национальных меньшинств Наркомпроса РСФСР была организована редакционная коллегия для создания национальной литературы и алфавитов народов, не имевших ранее письменности. На местах создавались авторские коллективы, организовывались типографии для издания учебников. В Сибири, например, в 30-е гг. из 28 малых народностей, 14 получили письменность.

Все школы нацменьшинств организовывались как государственные школы. Управление ими было сосредоточено в Наркомпросе. Организацией национальных школ занимались подотделы по просвещению национальных меньшинств в структуре отделов народного образования местных Советов. В многонациональной Сибири для решения национального вопроса большое значение имело создание в июне 1920 г. Сибирского отдела Национальностей (Сибнацотдела) при Сибревкоме. Характеризуя положение нерусского населения Сибири, Сибнацотдел отмечал: «Трудовое население Сибири купило власть громадными жертвами. Но многие из туземных групп Сибири в силу целого ряда бытовых условий, в силу низкого куль-

турного уровня, в силу незнания русского языка плохо усваивают принципы Советской власти, Советского строительства, живут своей обособленной жизнью и не умеют использовать добытые в революционной борьбе великие свободы, ведущие к светлому царству коммунизма» [1, С. 55]. К концу 1920 г. губернские национальные отделы были созданы при Омском, Томском, Алтайском, Енисейском, Иркутском и Тобольском губисполкомах. При Сибнацотделе было создано 8 национальных подотделов, в том числе якутский, горно-алтайский и общемонгольский, представлявший бурятов, эвенков, хакасов, хантов, манси, ненцев и др. [1, С. 55]

В феврале 1921 г. при коллегии Наркомпроса РСФСР был создан Совет по просвещению национальных меньшинств (Совнацмен). Этот Совет защищал культурные права проживающих на территории той или иной автономии национальных меньшинств.

Государство защищало культурные интересы не только компактно проживающих народов, но и многочисленных этнических групп, расположенных дисперсно на территории республики.

Национальный состав и структура населения страны характеризовалась колоссальными различиями в численности и размерах этносов, которые влияли на характер организации системы национального образования. Перепись 1926 г. назвала 176 этнических групп, в том числе более 150 коренных наций, народностей и этнических групп. Самым многочисленным этносом — 77,8 млн. человек — были русские (53,1%), следующими по величине шли украинцы (31,2 млн.) и белорусы (4,7 млн.). Вместе группа этих трех восточнославянских народов насчитывала 113,7 млн. человек — 76,6% населения страны. Помимо этого имелось еще 10 крупных наций численностью более 1 млн. человек каждая, что в совокупности составляло около 21,8 млн. человек — 14,9% населения. К группе средних этносов — от 100 тыс. человек до 1 млн. принадлежало 29 народностей (9 млн. человек — 6,2% населения). На долю 51 относительно небольших (от 10 до 100 тыс. человек) и 83 совсем малочисленных этносов (менее 10 тыс. человек приходилось в совокупности 1,9 млн. человек — 1,3% населения страны). Это были малые этносы Европейского Севера, Сибири, Дальнего Востока, Кавказа, многие из которых существовали в условиях патриархально-натурального хозяйства [2, с. 6–7].

Кроме того, перепись 1926 г. выявила 151 язык. Стало развиваться обучение на родном языке у народов, как уже имевших письменность, так и у тех, у кого она формировалась заново. Велись эксперименты по созданию алфавита для народов, не имеющих письменности, реформированию устаревших систем письма. Например, в 1927 г. обучение велось на 32 языках, в 1931 — на 70, в 1932 — на 92, в 1934—104 языках. Увеличивалось издание учебников для национальных школ, велась подготовка национальных педагогических кадров.

Параллельно с этим осуществлялась большая работа по ликвидации безграмотности через культурно-прос-

ветительные учреждения: клубы, избы-читальни, библиотеки, красные уголки. Для отдаленных сельских районов использовались передвижные культурно-просветительные учреждения. Например, в Хакасии с 1926 г. начала работать «Хызыл иб» («Красная юрта»), в состав которой входили 3 человека: заведующий юртой, ликвидатор неграмотности и медицинский работник.

Государственная система национальных органов просвещения защищала права нерусского населения в области обучения на родном языке вплоть до 1934 г:

1. Постоянно росла сеть национальных школ с обучением на родных языках, вырабатывалось содержание начального образования, готовились учебники, педагогические кадры. Учитывая образ жизни того или иного народа (кочевой, оседлый), при развитии сети школ сохранились кочевые школы, школы-летовки, а также малокомплектные школы.

2. В 1931 г. в Москве был создан Центральный научно-исследовательский институт национальностей.

3. В 20–30-е гг. письменность получили более 50 ранее бесписьменных народов.

Наряду с быстрым прогрессом национальной школы в первое десятилетие после революции следует отметить общий подъем культуры многих ранее отсталых народов бывшей Российской империи, зарождение и становление в сознании общества идеи ценности и уникальности каждой национальной культуры.

Весь путь развития школ с этнокультурным компонентом обучения в нашей стране в советский период показывает неравномерность этого процесса. С одной стороны, на заре советской власти (1917 — начало 30-х гг. XX в.) создавались все условия для становления и развития национальных школ как для коренных народов, живущих на своей территории, так и для ведущих кочевой образ жизни и дисперсно проживающих в разных регионах. С другой стороны, политическая ситуация, которая начала складываться в стране начиная с 30-х гг. XX в., способствовала свертыванию национальной системы образования.

Достаточно ярко этот процесс можно наблюдать на примере формирования национально-русского двуязычия в жизни национальных республик:

1. 1917–1925 гг. — основным литературным языком выступает русский язык, на котором ведётся обучение, делопроизводство; на нём развёртывается работа по созданию письменности для ранее бесписьменных народов.

2. 1925–1937 гг. — происходит значительное сокращение общественных функций русского языка, часть делопроизводства и обучение в начальной и средней школе начинает вестись на родном языке.

3. 1938–1956 гг. — общественные функции родного языка в автономных республиках сужаются, усиливаются тенденции распространения русского языка на всей территории СССР. На русский язык возлагается выполнение максимального количества функций.

4. 1956 г. — до 90-х гг. XX в. — характеризуется большим сужением общественных функций родных

языков в автономных образованиях; преподавание полностью переходит на русский язык; родной язык преподаётся как предмет. Школа утрачивает приоритеты хранительницы этнокультуры.

Анализ становления национального образования позволяет выделить несколько моделей национальных школ, исторически сложившихся в нашей стране [3].

Ассимилирующая модель, которая основывается на предположении о стремлении всех этносов к ассимиляции с общей культурой. В нашей стране такая модель появилась еще до революции (1917 год). Данная модель была ориентирована на предоставление возможности национальным окраинам наполнить содержание образования региональным и национальным материалом, близким и понятным учащимся, и, в то же время, помочь этносам России, учитывая их особенности, приобщиться к общероссийским ценностям.

Вторая, *компенсирующая модель* национальной школы была характерна для регионов, территории которых компактно заселены представителями одной, но не титульной национальности. Решение об открытии таких школ обычно определялось количеством и плотно-

стью национально-этнической диаспоры, проживающей в данной местности; реальным социальным и культурным статусом и функциями национального языка в обществе; потребностью и желанием самого населения обучаться, получать тот или иной уровень общего образования на родном языке.

Третья модель национальной школы — *поликультурная*, — фактически начала складываться в нашей стране в 90-х гг. XX в.

Таким образом, история становления национального образования в советский период свидетельствует, что школа с этнокультурным компонентом обучения в своем развитии отразила все существенные деформации национальных отношений. В результате русификации в 30–80-е гг. XX в. она перестала удовлетворять этнокультурные потребности многих коренных народов. Формально-бюрократическая модель национального образования создала такой тип национальной школы, в котором этнический компонент практически не был представлен. Возникла необходимость реформирования национального образования в рамках новой образовательной парадигмы, основанной на концепции поликультурного (мультикультурного) образования.

Литература:

1. Школа Сибири за 60 лет Советской власти /Отв. ред. П.П. Костенков. — Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1982. — 256 с.
2. Проблемы национальной школы в СССР: история и современность / М.Н. Кузьмин, Т.Ю. Красовицкая, Э.Э. Январк и др. — М.: ВНИК «Школа», 1989. — 40 с.
3. Матис В.И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе. — Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. — 336 с.

Особенности инновационного движения в школах города Нижний Тагил в 1980–1990 гг.

Толмачева Елена Сергеевна, магистрант

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Сегодня система образования города Нижний Тагил представляет собой разветвленную сеть образовательных учреждений, реализующих программы, направленные на удовлетворение самых разнообразных потребностей детей и родителей.

В сети учреждений общего образования 65 средних общеобразовательных школ, в том числе 1 образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста, 2 начальных школы, 2 основных школы, 53 средних школы, 2 школы с углубленным изучением предметов, 3 гимназии, 2 лицея. Численность обучающихся в ОУ города составляет 31 540 чел [3].

Однако те результаты, которых достигают образовательные учреждения, без сомнения, обусловлены колоссальным трудом педагогов и других работников системы

образования на протяжении длительного времени. Как известно, победа на любом поприще — результат длительной кропотливой работы, поэтому необходимо изучить историю данного вопроса.

Наиболее показательным в этой области, на наш взгляд, был период 80–90 годов, который стал для города Нижний Тагил временем создания единой образовательной системы. В этот период были созданы объединения руководителей учреждений высшей школы, среднего профессионального образования, общеобразовательной подготовки, внешкольного образования. Из руководителей этих объединений был создан Совет учебно-научно-педагогического комплекса (УНПК), руководителем которого был избран ректор Нижнетагильского педагогического института Смирнов В.И. Совет

УНПК решал вопросы преемственности работы образовательных учреждений, профессиональной ориентации, допрофессиональной подготовки.

Так как в 80-е годы большое внимание уделялось вопросам трудового обучения, профориентации и допрофессиональной подготовки, перед городским отделом народного образования (ГОРОНО) стояли следующие задачи:

- обеспечение доступности и качества образования;
- переход на новый базисный учебный план;
- разработка каждым образовательным учреждением рабочих учебных планов с выделением регионального и школьного компонентов;
- стимуляция образовательных учреждений, разработка и внедряющих инновационные программы;
- повышение эффективности воспитательной работы за счет усиления роли школ как центров воспитательной работы в микрорайоне.

Таким образом, 80–90-е годы были годами напряженной работы для всех работников народного образования, но именно в это время и были внедрены различные инновационные программы и технологии, которые позволили образованию города выйти на качественно новый уровень [1].

Итак, одним из центральных звеньев инновационной работы стала разработка программ развития образовательными учреждениями. На основе данной работы в городе открылись экспериментальные площадки, появились инновационные программы, стали создаваться учреждения нового типа: лицей 51, гимназия 86, политехническая гимназия; появились профильные школы: 75 — на базе педагогического института, 52 — на базе Горно-металлургического техникума, 37 — на базе Строительного техникума.

Также в городе появились первые профильные 9–10 классы.

Создание профильных классов и школ на базе вузов и техникумов содействовало лучшей адаптации школьников к учебе в новых условиях. Их профессиональной ориентации. Целенаправленной подготовке учащихся к изучению отдельных предметов за счет факультативных часов, связанных с выбором будущей профессии.

Помимо профильного образования стали создаваться образовательные учреждения нового типа: на базе школы-интерната №1 был открыт Учебно-воспитательный комплекс, в котором был создан оздоровительный блок, оснащенный медицинским оборудованием и квалифицированными кадрами. В 1995 году здесь открылась психолого-медико-педагогическая консультация для оказания помощи учащимся и их родителям [2].

Помимо новаторства в образовании требованием времени было добиться, чтобы школа стала центром воспитательной системы, к этому стремились многие тагильские школы. Особое внимание данные учреждения уделяли занятости детей в каникулярное время. Городская и районная оздоровительные комиссии планомерно отслеживали оргработу по занятости несовершенно-

летних. Активно включались в эту работу все предприятия города, имеющие загородные лагеря, все детские клубы по месту жительства.

Ежегодно, в конце учебного года, на совместном совещании директоров школ подводились итоги воспитательной работы всех школ за учебный год (критерии работы имела каждая школа). Результативность работы оценивалась по отсутствию правонарушений среди учащихся, развитию творческого потенциала у учащихся (участие в олимпиадах, научных конференциях и т.д.)

В школах началась работа по созданию методических кабинетов. Первые и лучшие кабинеты были в школах №23, 1, 19. Также в это время шел поиск различных форм взаимодействия школы, семьи и общественности. При районном Совете депутатов была создана комиссия по народному образованию, которая способствовала решению вопросов воспитания учащихся, улучшения условий пребывания ребенка в семье.

Яркой страницей в истории тагильского образования стала работа по созданию условий профессиональной ориентации учащихся, организации производственного труда старшеклассников. В это время активно шло создание кабинетов трудового обучения, межшкольного учебно-производственного кабинета для учащихся 9–10 классов.

Серьезное внимание уделялось военно-патриотическому воспитанию. В школах появились военные руководители, строили на территории школ площадки для военной подготовки. В школах 1, 25, 44, 64, 68 открылись тир. Во всех средних школах создавались кабинеты для начальной военной подготовки. В школе №44 был создан отряд «Память», основной деятельностью которого стала подготовка выступлений, посвященных тагильчанам, погибшим в локальных войнах, а также было организовано «шефство» над мемориалом погибшим Воинам — интернационалистам (прим. автора).

Также в 90х годах активно шло открытие школ по различным направлениям:

- открытие филиалов для учащихся 1–4 классов на базе бывших детских садов (1996–1999гг)
- открытие Центра семьи при школе №25 (1995 г.)
- создание и открытие Гуманитарного лицея в здании ВСШ (1996 г.)
- открытие школы народных ремесел (1995 г.)
- открытие интерната для коррекционной школы №16 (1997 г.)
- открытие Кадетской школы №21 (1999 г.)

Помимо создания школ проводилась работа по развитию и реорганизации существующих учебных заведений. Было открыто 13 музеев (1999–2000), стали функционировать экспериментальные площадки по инновационным вопросам развития системы образования на базе некоторых школ.

90-е годы стали новым этапом дальнейшего развития системы образования. В 1991 году открывается физико-математическая школа №51, в 1993 году — школа №86 школа №86 получает статус гимназии и становится участ-

ником международного проекта ассоциативных школ ЮНЕСКО. В 1994 году открывается профессиональный лицей №89, в состав которой входила реальная школа и учебно-производственный комбинат. В 1995 году создается единственная в Дзержинском районе начальная школа №43 — школа радости и детства. Физико-математическая школа №51 получает статус лицея [2].

Работа Администрации г. Нижнего Тагила и Управления образования по созданию единого образовательного пространства обсуждалась на выездном заседании коллегии Министерства образования Свердловской области и была одобрена.

Еще одним аспектом работы было проведение методических семинаров, открытых уроков, педагогических чтений и конференций, большое внимание уделялось молодым специалистам с целью оказания методической помощи: это взаимопосещение уроков, открытые уроки, инновационно-методические совещания, творческие отчеты стажистов перед молодыми учителями на темы «Учет и контроль за ЗУН учащихся на уроке», «Пути изучения, обобщения, распространения передового педагогического опыта», «Внутришкольный контроль», «Развитие общеучебных навыков и умений» и многие другие формы работы.

В итоге в 80–90 годы сложилась особая система планирования и проведения методической работы в городе:

1. Работа с молодыми специалистами. К каждому молодому педагогу прикреплялся опытный педагог-наставник, в течение года проводились консультации по планированию работы.

2. Обобщение опыта лучших учителей города. Для этого осуществлялось длительное и многократное посещение их уроков, ознакомление с их планами работы, техническим оснащением кабинетов, учебными фильмами из их фильмотеки.

3. Распространение передового опыта работы и повышение квалификации учителей. Каждую неделю проводились семинары, консультации, работала «Школа молодого специалиста», «Школа передового опыта».

4. Ежегодные смотры кабинетов школ города. При проверке кабинетов учитывалось внешнее оформление и его содержание, оснащенность техникой, оснащенность ученических столов, наличие методической литературы, раздаточного материала, наличие тематического и поурочного планирования.

Таким образом, в результате совместно проделанной работы учителей школ, администрации, управления образования, было создано единое образовательное пространство города, организовано сотрудничество школ с вузами, открыты профильные классы, во многих школах города были организованы экспериментальные площадки по развитию инновационной деятельности.

Литература:

1. Архивные материалы ЦО №1, лицея №51, гимназии №18 города Нижний Тагил.
2. Через призму времени/ Управление образования администрации г. Нижний Тагил Муниципальное учреждение информационно-методический центр.
3. <http://upro-ntagil.org/> — сайт Управления образования города Нижний Тагил.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы урока информатики и их решение

Попко Татьяна Петровна, учитель математики и информатики
ГУО «Озереченская средняя школа Клецкого района»

Любому предприятию, любой организации, любой стране нужны грамотные специалисты, творческие личности, образованные граждане. К сожалению, не каждый человек способен самообразовываться, саморазвиваться. Очень многое зависит от школы. А школа в свою очередь от вышестоящих организаций, которые курируют, направляют её работу по ими же предложенному сценарию.

А что же школа?

Из года в год идёт полемика среди учителей информатики и теми, кто составляет программы, пишет учебники и т.д. — кого мы готовим на уроках информатики? Программистов или грамотных пользователей ПК? К тому же, в виду огромного потока информации остро встаёт вопрос о развитии у учащихся информационной компетенции. В то же время не обходит стороной и вопрос о проблеме компьютерной зависимости и о том, как от этого уберечься. И всё это ложится на плечи учителя информатики, который встречается с учащимися 1 раз в неделю.

Так каким же должен быть урок информатики, и учитель информатики, чтобы справиться с теми целями и задачами, которые перед ним поставлены. И с какими проблемами он сталкивается в своей урочной деятельности.

Современный урок сегодня — это не только урок получения важной информации, но и урок, на котором обучают разным способам её получения и обработки. И это должен понимать любой взрослый человек.

Многие взрослые, видя своё чадо, общающееся в социальных сетях, и лихо гоняющее на компьютерных ралли, считают его компьютерным гением. А таким лихим компьютерщиком информатика не нужна. И очень жаль, что среди этих взрослых встречаются и те, кто имеет непосредственное отношение к образованию. И как результат мы получаем не то, что хотелось бы получить.

Попробуем разобраться. В чём проблема и как с ней справиться. Оставим в стороне методическую сторону урока, о которой имеется множество информации опытных и грамотных учителей и методистов.

Конечно, никто не требует увеличить количество преподаваемых часов информатики. Но ведь можно при-

вести в соответствие программы, учебники, программное обеспечение (которое должно соответствовать определённому уровню) с учётом пожеланий учащихся и учителей.

Рассмотрим почасовое планирование курса информатики с 6—11 класс, на который отводится 210 часов (с часами резерва).

На диаграммах рис. 1 видны все приоритеты без пояснений. Все темы указаны с часами контрольных и практических самостоятельных работ. Не забываем и о том, что по нормам учащиеся работают за ПК 20—25 минут, а на дом задавать домашнее задание на компьютерах не рекомендовано. Действительно, пусть вместо того, чтобы найти полезную информацию о знаменитом математике или разрядности процессора, ребёнок играет в «стрелялки» и общается с одноклассником из соседней квартиры в социальной сети. Единственное что хочется пояснить. За мою 20-летнюю педагогическую деятельность, из всех моих учащихся стали учителями информатики, и ни один не пошёл учиться на программиста. Но и здесь есть одно «но», те, кто решил стать учителем информатики получал знания по информатике в Вузе с азов, т.е. с самого начала.

Итак, продолжим о нашей проблеме.

В 6 классе начинаем рисовать в графике на Pascal, путая координаты четвертей, потому что только познакомились на математике с координатной плоскостью. Зато в текстовом редакторе вводим, редактируем и форматируем текст по 1 часу на тему. А ведь уже хочется и сообщения для других уроков оформлять. А для оформления красивого плаката, грамоты или буклета учитель в индивидуальном порядке объясняет учащимся всех классов как работать в программе Publisher, которая не входит в курс Информатики.

В 7 классе рассказываем детям, как работать с меню в ОС и об операциях с файлами, которые знают к этому времени 90%, а у детей куча вопросов, что делать, если ПК завис, потемнел экран, не реагирует мышь, звучат сигналы и т.д. По 9 часов создаём презентации и из них нет ни одного часа, чтобы рассказать о грамотном цветовом сочетании.

В 8 классе учитель должен научить детей рисовать векторные изображения в CorelDraw, которой после окон-

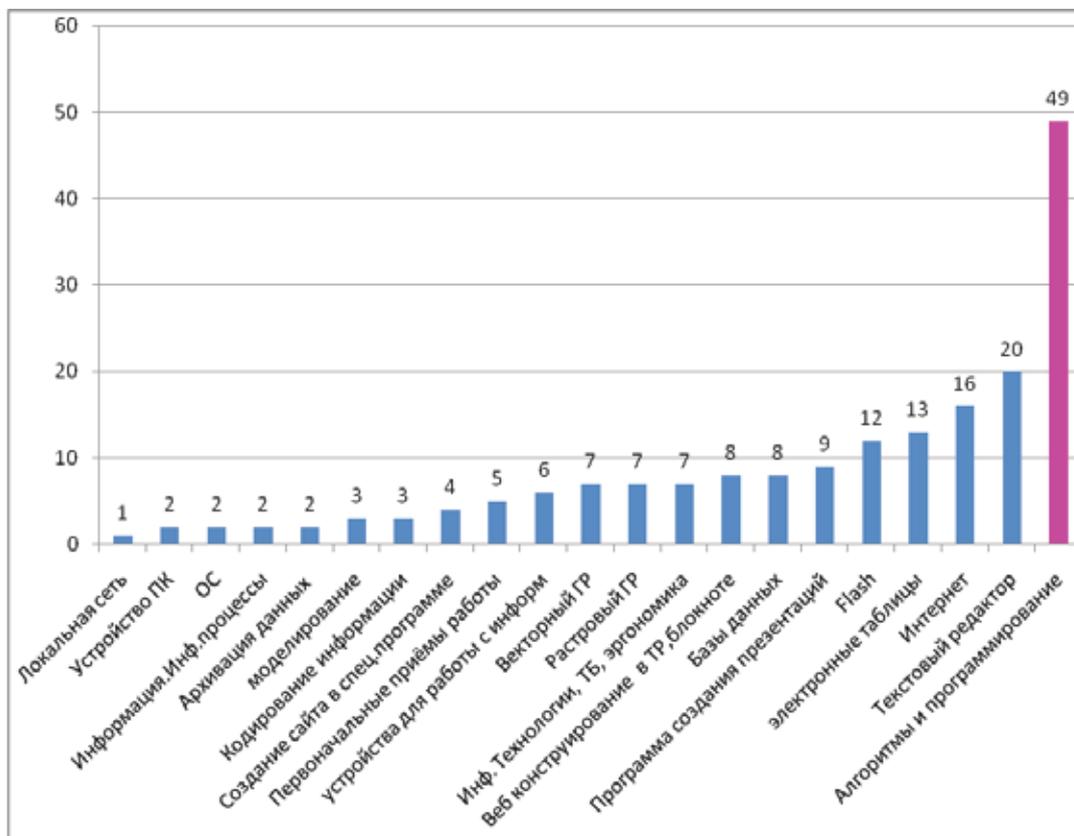
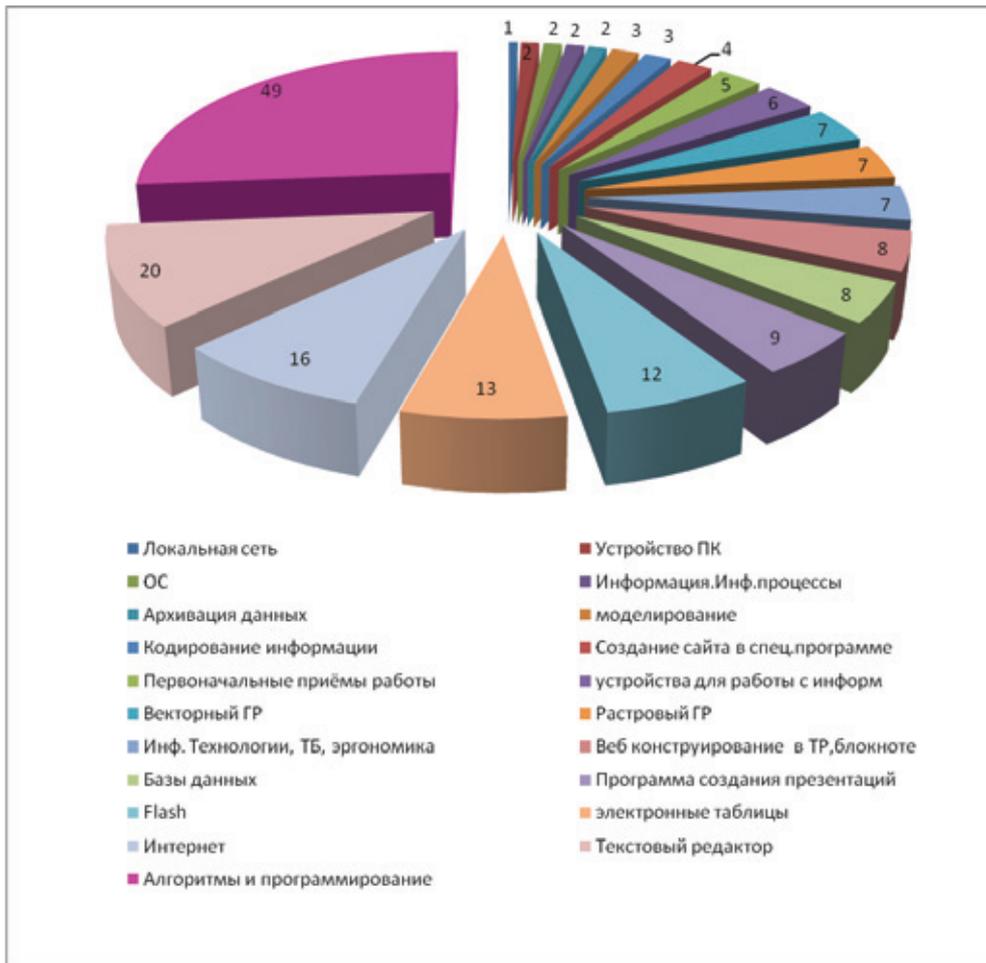


Рис. 1

чания 8 класса почти никто и не пользуется, а в 9 классе мы с детьми учимся 12 часов мультипликации. А многие ребята, изучив в 6 классе графический редактор, скачивают программу для создания gif анимации и создают свои шедевры. Про Flash можно вспомнить только для участия в конкурсе, что бывает очень редко.

На конкурсах исследовательских работ желательны электронные продукты, а мы только в 11 классе приступаем к изучению веб-конструирования и... создаём сайты в текстовом редакторе и Блокноте, и только потом целых 4 часа в программе FrontPage. А если мы захотим участвовать в конкурсе веб – продуктов, то необходимо знание минимум Java.

В 10 классе в электронных таблицах рассчитываем кредиты, процентные ставки, размеры и границы национальных достопримечательностей и целый час учимся строить графики функций, с которыми по математике начали работать в 8 классе.

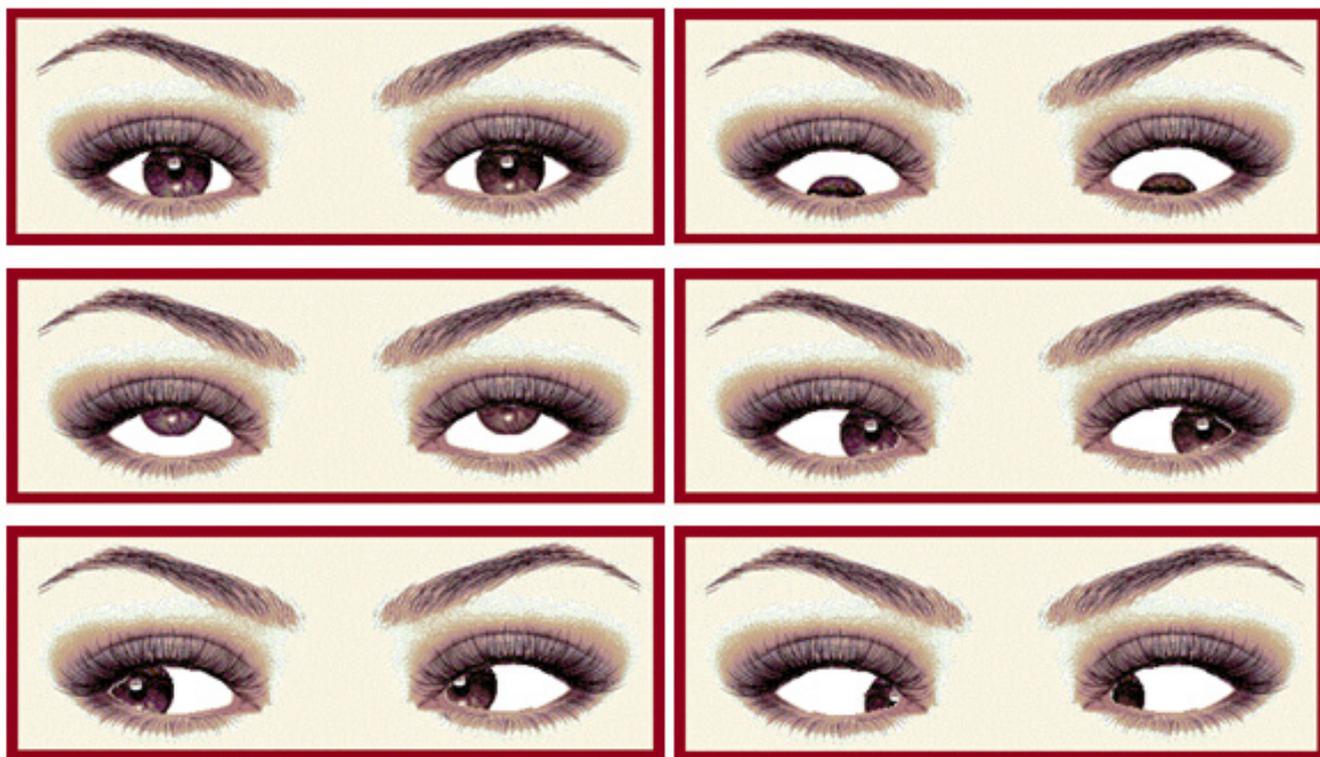
Только с 7 класса начинаем говорить про Интернет. Учим детей вопросам безопасности в Интернете, о котором они знают с момента приобретения компьютера, а в 11 классе рассматриваем вопросы сохранения инфор-

мации из глобальной сети и видим, как ученики улыбаются, глядя на то, как учитель рассказывает о том, как сохранить картинки и как нужно работать в программе Skype. И это далеко не всё.

С программным обеспечением тоже не всегда всё в порядке. Приобретение программ, необходимых для работы заботит в первую очередь учителя информатики, а не того, кто придумал в какой программе и сколько часов должен работать ученик. А как хочется иметь лицензионные продукты в каждом классе. А про лаборанта – инженера в каждой школе приходится только мечтать. А что вы хотели? Вы же учитель информатики! Да. А ещё и математики или физики и классный руководитель. И каждый – творческая личность!

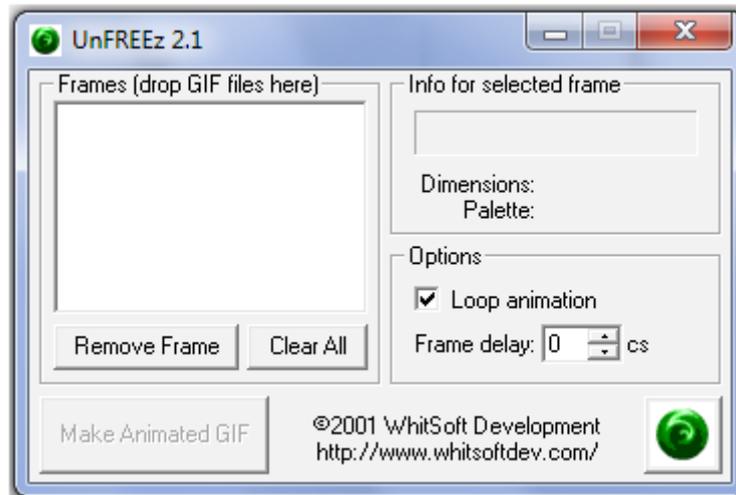
Вот несколько простых приёмов, которые можно использовать на уроках:

1. При изучении ГР из готовой картинки на тему «Работа с фрагментами рисунка» вырезаем зрачки и располагаем их в разных позициях. Получаем несколько заготовок, со зрачками, которые «смотрят в разные стороны».



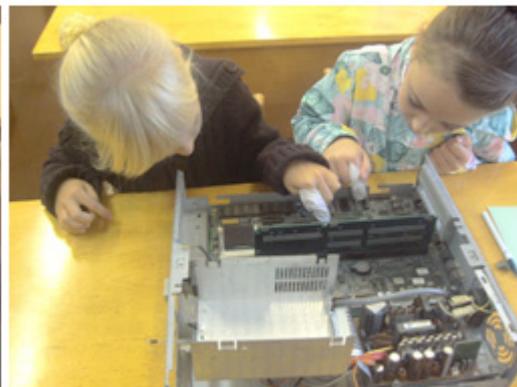
Помещаем их в программу Gif-анимации (объяснение занимает не более 5 минут – фрагменты мышкой перетаскиваются по очереди мышкой на белое поле программы)

и вот вам пожалуйста – работа с фрагментами рисунка, анимацией и готовым роликом для физкультминутки для глаз, что называется 3 в 1. Но такого нет в программе.



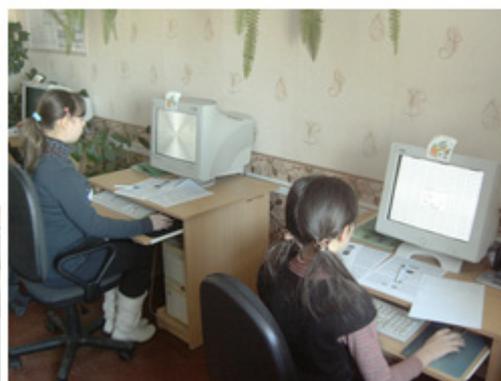
2. На занятиях кружка в 4 классе, когда мы проходим технику безопасности и вопросы эргономики, можно раскрывать системный блок и просто попросить детей почи-

стить составляющие материнской платы, тогда они надолго запомнят, что пыль — враг не только для человека, но и для компьютера. Но на это нет часов в программе.



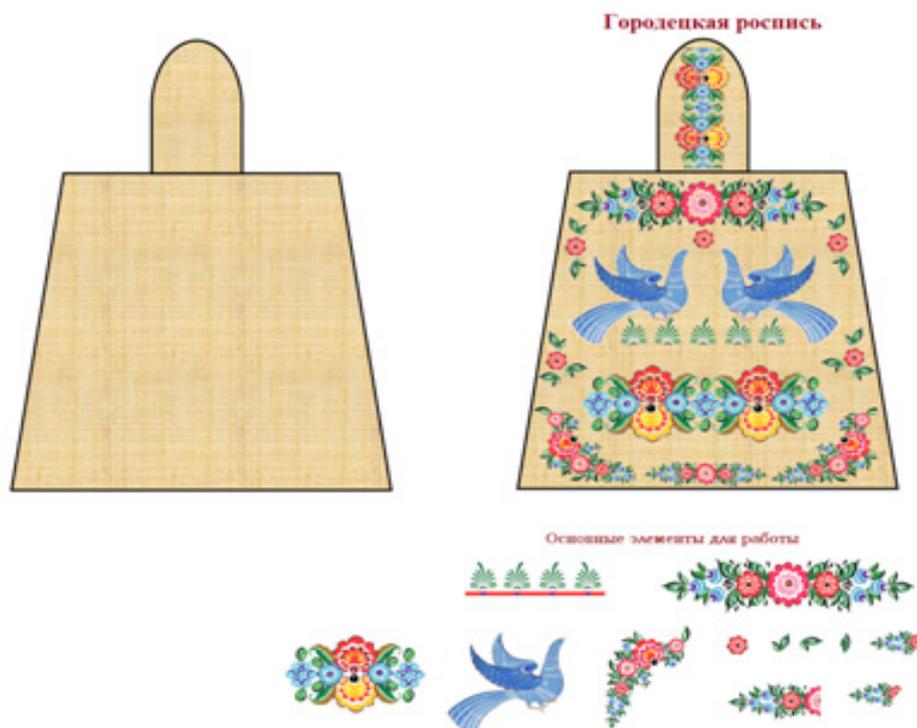
3. При изучении устройство компьютера в 6 классе можно выяснить всё о настройках монитора, как исправить его мерцание, как правильно выставить градацию

света, фокус и даже проверить на радиацию. Мы должны с самых азов приучать ребят самих заботиться о своём здоровье. Но в программе на всё устройство всего 1 час.



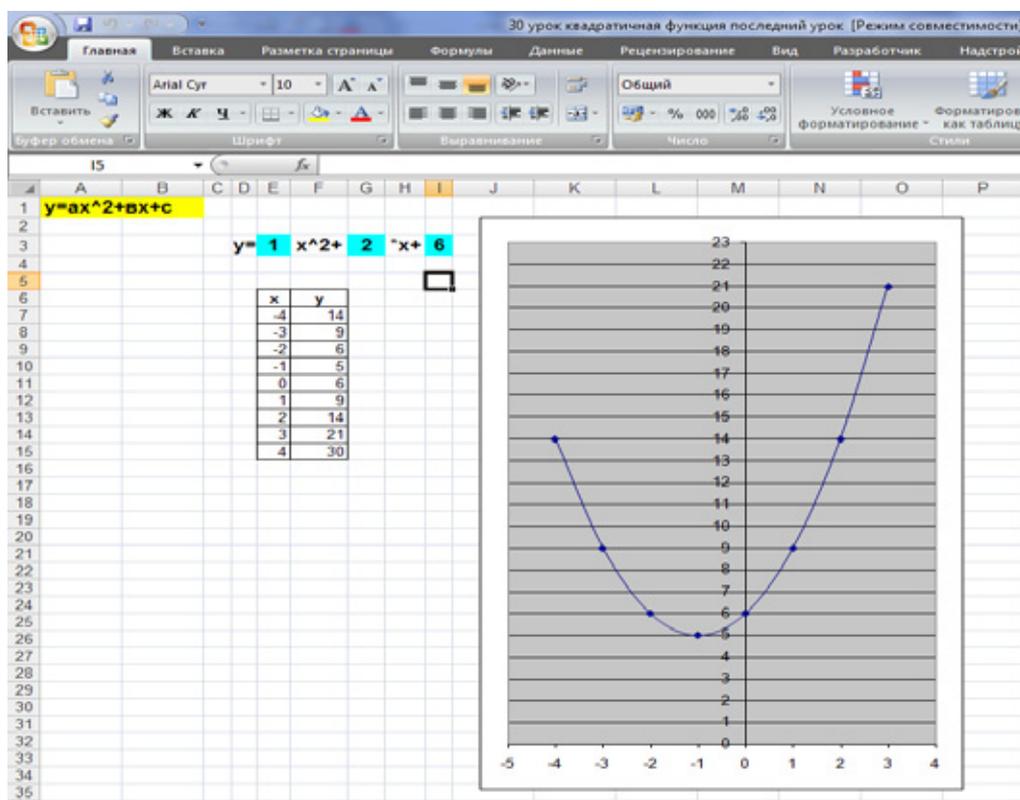
4. Все уроки по ГР в 6 классе можно построить на знакомстве с народным творчеством: гжель, матрёшки, тиль-

ские пряники, городецкая роспись и т.д.



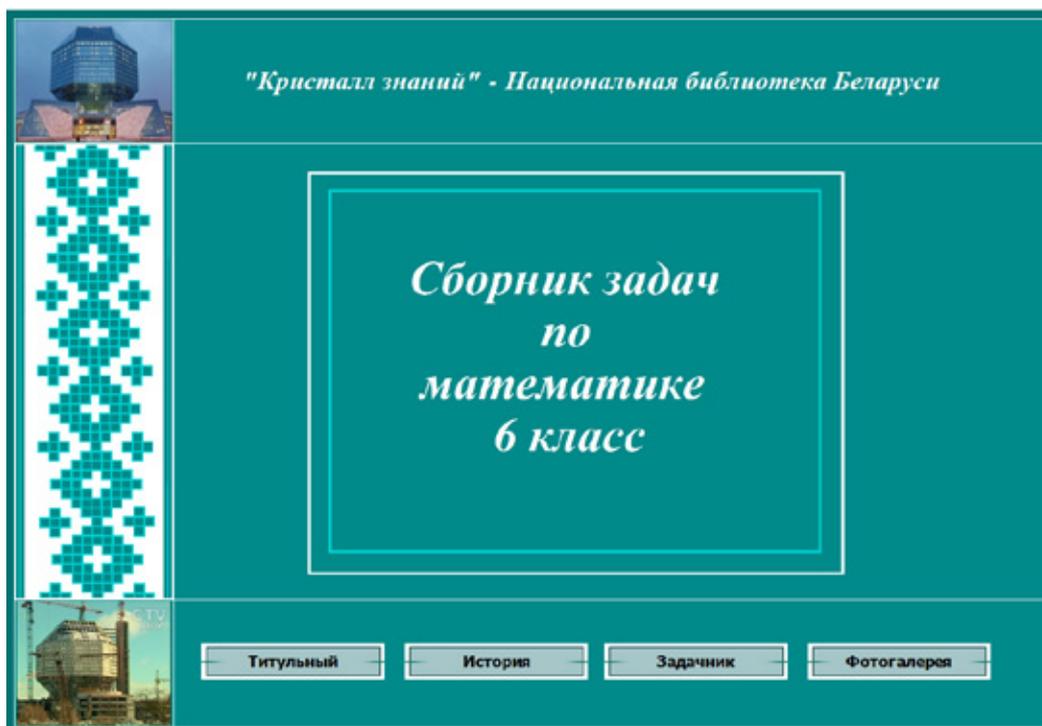
При изучении СУБД можно помочь завучу школы и создать школьную базу учителей и школьников, со всеми их данными.

При изучении электронных таблиц рассмотреть все графики функций и их сдвиги по осям.



А в 8 классе после изучения ТР и создания в нём таблиц можно начать создавать простые сайты и объединять

их в самый простой электронный учебник.



Конечно, за временем не угнаться. Кто-то скажет, что учитель вправе что-либо изменить и творчески подходить к вопросам построения уроков. Но учитель чётко привязан к программе, минимальным требованиям, стандартам, временным промежуткам.

Значит необходимо выделить главные приоритеты, с какого класса преподавать информатику, что преподавать в первые годы обучения, что сократить, а что, возможно и совсем убрать. Возможно, в 10 и 11 классе оставить резервы для вновь появляющихся программ. Конечно, один учитель это сделать не может, не смогут это сделать и учителя города и района.

Развитие информационной культуры и умение грамотно обрабатывать информацию на компьютере — это, в большинстве своём задача учителя информатики.

Развитие информационной компетенции (одной из многих) у учащихся — это совместная работа учителей и родителей.

Развитие образованной, грамотной личности — это одна из задач чиновников, которые не всегда свои теоретические знания могут объединить с практическими знаниями и пожеланиями участников образовательного процесса. А именно в этом, в первую очередь, и состоит решение проблемы современного урока информатики (и не только её).

Методическая система подготовки учителя в постдипломный период как фактор повышения качества образования

Фещенко Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский институт открытого образования

В настоящее время постдипломное образование можно рассматривать как необходимое условие профессионального совершенствования любого специалиста, ибо изменения, происходящие в обществе и во всех сферах деятельности человека, требуют постоянного пополнения и обновления знаний. В связи с этим можно справедливо полагать, что с течением времени специалисты сталкиваются с незнакомыми требованиями и задачами, не обладая достаточными знаниями и умениями для выполнения этих требований и решения новых задач. Как отмечают многие исследователи, например, Е.Л. Фрумина, традиционный

взгляд на учительский профессионализм заключается в том, что учителя получают специальное базовое образование. Это позволяет им умело применять имеющиеся учебные программы и материалы. Со временем меняются цели и задачи образования школьников, меняется программно-методическое обеспечение учебного процесса. Учителя не готовы работать по новым программам, у них нет навыков работы с новыми материалами. Естественно, возникает необходимость проведения соответствующего обучения с тем, чтобы «нарастить» недостающее [8]. Такую модель П. Джексон назвал «моделью

дефицита» [9]. Ее суть состоит в том, что учителям надо получать знания, умения и навыки, которые у них отсутствуют, но становятся необходимыми в конкретной ситуации и могут быть сформированы на основе имеющегося опыта работы. Эта модель долгое время была основной во многих странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), включая Россию, и до сих пор является таковой. Предполагается, что учительский профессионализм растет дискретным образом — от одного дефицита к другому.

Среди факторов, влияющих на формирование нового отношения к профессиональному развитию учителей, можно выделить следующие:

- развитие концепции и практики непрерывного образования;
- новая роль учителя в условиях информационного общества и перехода на освоение Федерального общеобразовательного стандарта нового поколения;
- новые представления о знаниях;
- поиск путей оценивания качества образования;
- новые формы аттестации школьников (ГИА, ЕГЭ);
- поиск способов и критериев оценивания качества работы учителя;
- новые подходы к аттестации учителя.

Необходимо также отметить, что особое значение система последилового образования учителя-практика приобретает в условиях формирования и внедрения современного стандарта образования, ориентированного не на механическое накопление знаний, а на формирование определенного набора компетенций, которые дадут возможность специалисту творчески подходить к выполнению поставленных перед ним задач. В условиях общеобразовательной школы учитель должен научиться ориентироваться не только на формирование глубоких и прочных знаний и умений по изучаемому предмету, но и надпредметных умений, а также универсальных учебных действий. Сам учитель при этом должен обладать широким спектром знаний.

Широкие социокультурные знания, кругозор, навыки межличностного общения, современные мировоззренческие проблемы, география, история, экономика, основы научной методологии и статистики, знания о человеке и современном мире — таков тот минимум, который требуется современному специалисту по мнению авторов монографии «Американский менеджмент на пороге XXI века» Дж. Грейсона мл. и К.О'Делла [3]. В монографии отмечается, что традиционные способы отбора содержания образования уделяют слишком много внимания узким специализированным знаниям, которые с течением времени либо быстро устаревают, либо становятся не актуальными и, наоборот мало внимания уделяется выявлению и анализу проблем современного производства, развитию навыков межличностного общения.

В связи с этим, рассматривая тенденции развития современного последилового образования специалистов,

необходимо учесть еще один фактор — личностное развитие учителя на основе аксиологического подхода. Этот подход можно рассматривать как один из принципов нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, он базируется на содержании Декларации прав ребенка (ООН): «Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равных возможностей развивать свои способности и личное суждение, чувства моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества» [4]

В соответствии с основной идеей новых образовательных стандартов процесс учения должен рассматриваться не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, которые являются инструментарием в деятельности учащегося, но и как процесс развития его личности, обретения и становления духовно-нравственного опыта и социальной компетентности. Эта идея лежит в основе концепции социокультурной модернизации образования А.Г. Асмолова [1]

В свою очередь, соглашаясь с идеями А.Г. Асмолова, мы обращаем особое внимание на необходимость учета аксиологической составляющей современного педагогического образования, в том числе и постдипломного образования педагогов.

Так, в работе И.И. Калины речь идет «об осовременивании педагогического образования на аксиологической основе». Автор полагает, что на этой основе должно происходить совершенствование содержания образования, методов и технологий воспитания и обучения, содержательных и процессуальных аспектов педагогической деятельности [5]

Предпосылки для такого похода уже существуют — это гуманизация и гуманитаризация образования.

Анализируя проблему развития образования в России, педагоги-исследователи определяли основные принципы реформирования и модернизации существующей системы. Так, в работе Н.Е. Важеевской анализируются идеи реформирования образования, предложенные А.М. Новиковым [2]. Эти идеи охватывают четыре основных субъекта, на которые направлены цели образования: личность, общество, производство, сама сфера образования.

Первая идея — гуманизация образования (образование — личность) направлена на становление и развитие личности, создание условий для ее самореализации.

Вторая идея — демократизация образования (образование — общество) направлена на создание условий для раскрытия творческого потенциала каждого учителя и учащегося (обеспечение индивидуальной траектории образования)

Третья идея — опережающее образование (образование — производство) направлена на опережающее развитие. Уровень развития личности обучаемых должен опережать и формировать уровень развития производства, техники и технологии.

Четвертая идея — непрерывность образования — переход от «образования на всю жизнь» к «образованию в течение всей жизни»

Перечисленные идеи не потеряли актуальности в современных условиях, а лишь приобрели некоторые новые смыслы, которые можно связать с вектором развития системы образования в целом.

Если обратиться к общей теории систем, то систему образования можно рассматривать как целостный комплекс взаимосвязанных элементов, который образует единство со средой, обладает иерархичностью: представляет собой элемент системы более высокого порядка, ее элементы в свою очередь выступают как системы более низкого порядка [6, с. 383].

Систему образования, по нашему мнению, в соответствии с классификацией, предложенной в системной методологии как органичную [6, с. 388]. Иными словами система образования (включая постдипломное) — это саморазвивающееся целое, проходящее этапы усложнения и дифференциации и обладающее рядом специфических особенностей. В системе образования свойства ее отдельных частей (от дошкольного до постдипломного и непрерывного образования в течение всей жизни) определяется закономерностями и структурой целого, части преобразуются вместе с целым в ходе его развития. Очевидно, что изменившиеся требования к условиям, к процессу и результатам обучения в средней общеобразовательной школе влекут изменения в качественной подготовке учителя.

Безусловно, в современных условиях необходимо искать пути обеспечения деятельностной позиции в образовательном процессе, способствующие формированию, становлению и развитию научно-методического мышления учителя, системного видения профессиональной деятельности. Эта мысль подчеркивается в исследованиях Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной [7].

Таким образом, характерной особенностью развития образования в настоящее время можно назвать системный подход ко всем сферам этой области человеческой деятельности. Так, например, новые общеобразовательные стандарты ориентируют учителя на системно-деятельностный подход в обучении. Это означает, что результаты обучения (личностные, познавательные и метапредметные) должны достигаться в комплексе, в неразрывной и взаимообусловленной связи на основе формирования универсальных учебных действий. Каждый учитель стремится создать и реализовать на практике свою методическую систему, главная цель которой обеспечить развитие участников образовательного процесса.

В связи с этим одним из перспективных направлений в педагогических исследованиях можно назвать поиск путей построения универсальной модели методической системы, как самого учителя, так и его подготовки в постдипломный период.

В качестве рабочего определения методической системы (МС) мы использовали такую трактовку: *мето-*

дическая система подготовки учителя (МСПУ) в период постдипломного образования — это сложная, открытая динамическая система, включающая цели, содержание, методы и средства, организационные формы, ориентированная на личность учителя, обеспечивающая взаимодействие преподавателя и обучающихся на основе деятельностного подхода и учитывающая социальный контекст развития общества и образования.

Мы полагаем, что обучение только тогда эффективно, когда оно строится как методическая система.

К наиболее характерным чертам методической системы обучения можно отнести:

- научно обоснованное планирование процесса обучения;
- единство и взаимопроникновение теоретической и практической подготовки
- высокий уровень трудностей и быстрый темп изучения учебного материала;
- максимальную активность и достаточную самостоятельность обучения;
- сочетание индивидуальной и коллективной работы;
- насыщенность учебного процесса техническими средствами обучения;
- деятельностный подход.

Методическая система только тогда функционирует, когда она определяется целями, задачами и содержанием обучения, если она включает планирование, контроль, анализ и корректировку учебного процесса.

Структура и состав модели МС предлагаемой нами представлена на рис. 1.

В данной статье не решается задача подробного описания всех компонентов, входящих в модель.

Подчеркнем лишь, что в основу организации и реализации методической системы подготовки учителя должны быть положены следующие принципы:

- обучения взрослых — андрагогика;
- системообразующего характера цели обучения;
- ориентации на формирование специальных профессиональных компетенций в условиях внедрения Федерального государственного общеобразовательного стандарта второго поколения;
- единства фундаментальности и профессиональной направленности обучения, интеграции и системности, научности и наглядности;
- практико-ориентированного, деятельностного подходов с опорой на сформировавшийся индивидуальный методический стиль деятельности учителя и формирование на его основе научно-методического мышления учителя.

В своей деятельности педагог традиционно воспроизводит классно-урочную систему, направленную на усвоение содержания учебного предмета, забывая о ценности развития личности ребенка в целом и создания условий для овладения надпредметными знаниями и умениями, а также универсальными учебными действиями. Этот факт объясняется тем, что в подавляющем большинстве, учи-

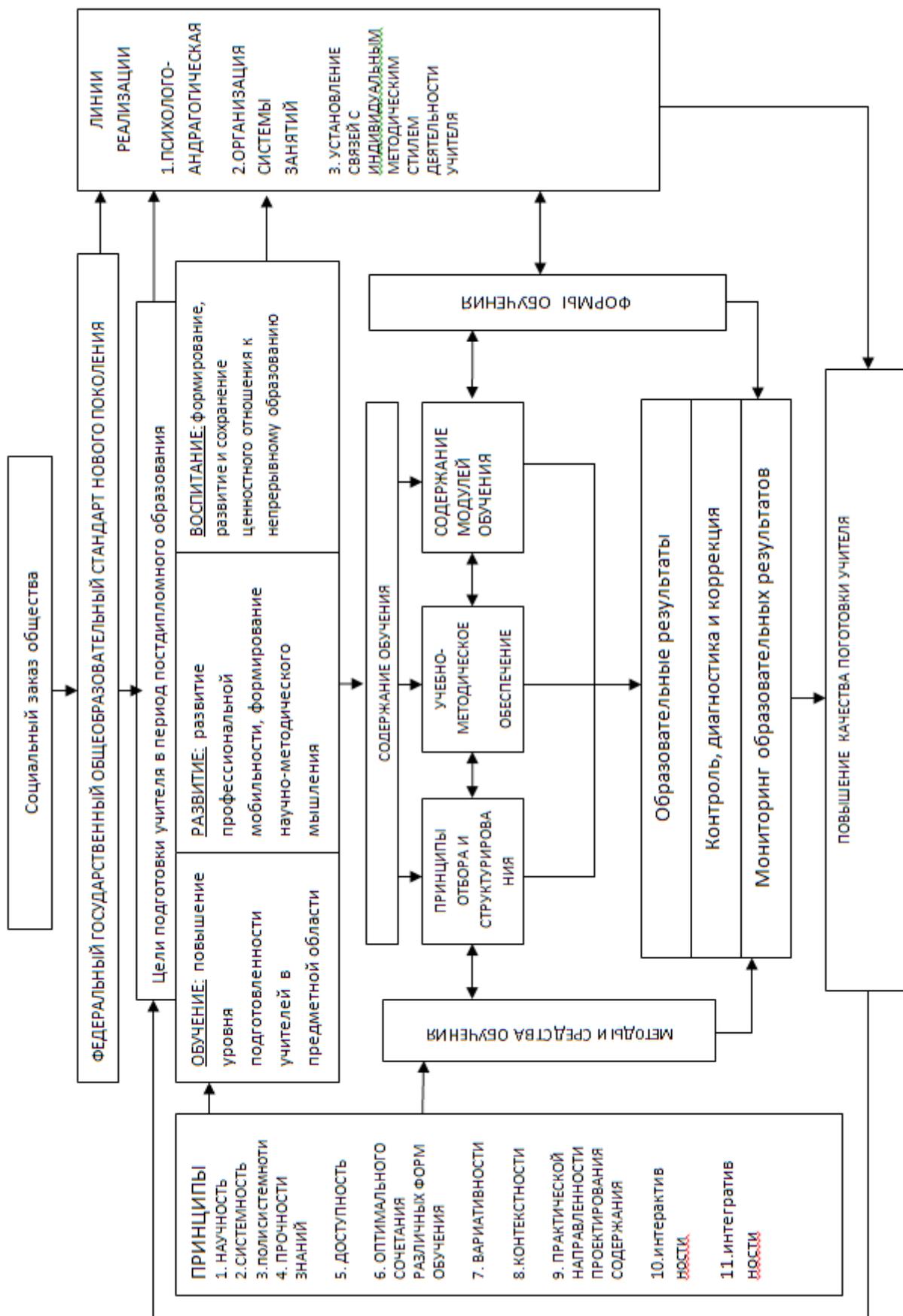


Рис. 1

теля не знакомы с современными тенденциями развития образования в мире социальным заказом общества, системами управления качеством образования, требованиями к учителю, эффективными образовательными технологиями. Оказалось, что для учителя характерна недостаточная сформированность научно-методического мышления. В связи с этим мы полагаем, что индивидуальный методический стиль учителя, сложившийся эмпирическим путем, нужно учитывать и использовать при формировании его научно-методического мышления в процессе подготовки в постдипломный период.

Среди составляющих элементов индивидуального методического стиля деятельности учителя целесообразно выделить: 1) готовность к различным видам деятельности (в рамках профессиональной компетентности) — это основа профессиональной мобильности, означающая адекватность профессиональной деятельности учителя новым социальным требованиям общества к развитию человека; 2) объем, структура, устойчивость и синергетика знаний — это основа формирования и развития научно-методического мышления учителя, а, следовательно, его мобильности в профессии; 3) аксиологические умения — ценностный ориентир как в собственном профессиональном совершенствовании и формировании потребности в непрерывном образовании, так и обучении школьников, а, следовательно, условие для развития творческого мышления и креативного подхода к построению образовательного процесса; 4) творческое мышление — основа для различного рода педагогических исследований; 5) исследовательские умения не могут развиваться без диагностических умений, позво-

ляющих выявлять проблемы, намечать способы их устранения, прогнозировать возможные результаты и т.п.; 6) диагностические умения — это, кроме того, необходимый элемент проектирования; 7) проектировочные умения сопряжены с одной стороны с умением соотносить свою деятельность с тем, что наработано на различных уровнях в педагогической науке, а с другой — со способностью и умением создать собственный педагогический продукт (например, рабочую программу по предмету, сценарный план учебного занятия, дидактические разработки и т.п.). И наконец, овладение всеми перечисленными умениями невозможно без 8) практических навыков — применения этих умений в повседневной деятельности с использованием индивидуального методического инструментария учителя (форм, методов, средств, технологий и т.п.).

Стоит подчеркнуть, что, если приоритетом общества и системы образования является сформированная способность вступающих в жизнь людей самостоятельно решать встающие перед ними новые, еще неизвестные задачи, то результат образования должен «измеряться» опытом решения таких задач. К целостной системе, которая позволила бы накопить опыт решения этих задач учителю, а вслед за ним ученику можно отнести методическую систему подготовки учителя в постдипломный период.

Итак, проектирование и построение модели методической системы подготовки учителя в постдипломный период — важная задача, решение которой должно способствовать повышению качественного уровня подготовки современного учителя, следовательно, и качества образовательных результатов школьников.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя [текст] / [А. Г. Асмолов, В.Г. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
2. Важеевская Н.Е. Изучение гносеологических основ науки в школьном курсе физики [текст] / Н.Е. Важеевская. — М.: Прометей, 2001. — с. 8–9
3. Грейсон Дж.К. мл., О' Делла К. Американский менеджмент на пороге XXI века: Пер. с англ. [текст] / Авт. предисл. Б.З. Мильнер — М.: Экономика, 1991.
4. Декларация прав ребенка Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года)
5. Калина Аксиологические основания модернизации педагогического образования: монография [текст] / И.И. Калина — М.: Дрофа. 2011 — С.192–193.
6. Максимова В.Н., Полетаева Н.М. Акмеология последипломного образования педагога. Монография [текст] / В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева — СПб.: ГНУ «ИОВ РАО». — 2004, с. 5–8.
7. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход [текст] / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Человек и образование. -2006- №4–5. -с. 7–14
8. Фрумина Е.Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности [текст] / Е. Л. Фрумина // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. — С. 278
9. Jackson P. Life in Classrooms. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Создание условий для развития потенциала общения между дошкольниками с нарушенным и сохранным слухом через коммуникативные игры

Боровских Ольга Владимировна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад №396» (г. Пермь)

Инклюдия — это процесс реального включения инвалидов в активную общественную жизнь и в одинаковой степени необходима для всех членов общества.

Инвалидность — это не обделенность судьбой, это, скорее, такой образ жизни при сложившихся обстоятельствах, который может быть очень интересен инвалиду и окружающим его людям, если инвалидность рассматривать в рамках социальной концепции. Тогда главный смысл процесса инклюзии можно обозначить так: «Всем здесь рады!»

Современные научные представления убедительно доказывают, что особые образовательные потребности глухих и слабослышащих детей, посещающие инклюзивные группы ДОУ, совместно со слышащими сверстниками, преимущественно лежат в сфере формирования полноценной жизненной компетенции ребёнка.

Научные исследования (О. И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, Н.Б. Лаврентьева, Т.А. Соловьёва) подтвердили предположения о том, что внутренний мир ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с нарушениями слуха) имеет специфические особенности и непосредственным образом влияет на результативность коммуникативной деятельности. Поэтому в воспитательно-образовательной работе ДОУ, а особенно в инклюзивных группах для детей с нарушением слуха, необходимо уделять особое внимание именно развитию потенциала общения детей.

Контакты со сверстниками приносят ни с чем несравнимую радость. Только со сверстниками дети учатся быть наравне, а значит строить особые (личностные, деловые, оценочные) отношения, которые они не могут иметь с взрослыми.

Наблюдая в группе за взаимодействием слышащих и не слышащих детей между собой, мною были зафиксированы ситуации, отражающие особенности взаимодействия двух категорий дошкольников. Наблюдаемые моменты были разными: положительными и отрицательными (конфликтными).

Положительные моменты — это ситуации взаимодействия детей, в которых не слышащий ребёнок воспринимается слышащими как товарищ, партнёр, друг. Более того, слышащие дети, видя особенности восприятия речи

своим товарищем, старались выстраивать общение с ним с учётом этих особенностей. В ходе наблюдения обнаружена множество примеров.

Например, Оля Д., 6 лет (нейросенсорная тугоухость 3 степени, совсем не говорит, посещает второй день ДОУ., красивая и милая девочка). Одна из слышащих детей Женья, 6 лет (очень бойкая, часто конфликтующая со сверстниками), проявляет к ней симпатию и зовёт поиграть, но ещё не понимая, что она совсем не говорящая, пытается вступить в контакт. После многочисленных попыток научить Олю говорить: — «Оля, скажи «О», скажи «А» и т. д.», Женья подходит к ней и с грустным взглядом гладит её по голове, приговаривая: «Бедняжка, ты моя, но ничего страшного. Я научу тебя говорить!»

Другой пример: Дима С., 7 лет (кохлеарная имплантация), после тихого часа играет с Машей Д., 6 л (сохранный слух). Через некоторое время Маша подбегает ко мне и взволновано просит меня: «Поменяйте, пожалуйста, Диме батарейки в аппарате, а то я ему говорю, говорю, а он не слышит».

Ещё один пример: Маша П., 6 лет (тугоухость 3 ст.) после тихого часа долго одевается, а Женья с ней общается, забыв про её особенности. Не услышав от неё ответа, Женья подходит ко мне и просит: «Дайте Машин аппарат, я ей надену. Мне ей нужно сказать что-то важное, без него она меня не слышит».

Наблюдения за взаимодействием детей с сохранным и нарушенным слухом показали, что не всегда жизнь в группе бывает простой и безоблачной даже в тех случаях, когда организована всесторонняя психолого-педагогическая поддержка. Конфликты среди детей этих категорий неизбежны. Основной причиной конфликтов во многих случаях выступали трудности взаимопонимания между детьми в процессе речевого общения, а именно специфические особенности понимания речи слабослышащим ребёнком.

Например, Вика Л. 6 лет. (тугоухость 2 степени) играет на прогулке с Аней Д. 6 лет. (слышащая девочка, новенькая в группе, ещё не знает, что Вика плохо слышит). Девочки строят из песка пирожки. Аня просит Вику передать ей формочки несколько раз, но Вика не слышит. Аня кричит в ярости: «Ты, что глухая, совсем не слышишь меня?». Вика заплакала, и девочки прекратили играть.

В этом случае конечно необходима помощь педагога, чтобы он разрешил конфликт среди детей. Нужно объяснить Ане, что Вика особенная и разговаривать с ней нужно громче, быть с ней более терпимой. Конфликт разрешили — девочки помирились.

Часто дети с сохранным слухом стремятся, но не умеют вступать в контакт со слабослышащими детьми; выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним; соблюдать этикет, слушать собеседника.

Чтобы лучше понять состояние ребёнка с нарушенным слухом, расположить его к себе, выразить своё эмоциональное отношение, для этого помогут невербальные способы общения, через коммуникативные игры.

Развивать потенциал общения и взаимодействия между дошкольниками с нарушенным и сохранным слухом проще всего в форме игры. Игра является ведущей деятельностью детей в дошкольном возрасте. Во время игры у детей с нарушениями слуха наблюдается целый ряд особенностей, а именно чёткие внешние проявления (мика, жесты, пантомимика).

В процессе коммуникативных игр невербальным способом общения слабослышащие дети заряжают своими эмоциями сверстников с сохранным слухом.

Так можно искусственно создать жизненную ситуацию, решить проблемы, возникающие в общении между детьми.

Предлагаю вашему вниманию примеры коммуникативных игр.

Мастер-класс

1) «Представь своё имя в движении» (с 6 лет)

Цель: игра помогает детям запоминать имена своих товарищей, вызывает положительные эмоции и формирует чувство группового единства. В этом упражнении каждый получает шанс выразить себя и привлечь к себе внимание.

Ход игры: Дети сидят в кругу. Поочередно, по часовой стрелке, дети делают телодвижения, подсказывающее их имя. Упражнение более эффективно, если попросить всех повторять имена и телодвижения.

2) «Нетрадиционное приветствие»

Цель: развитие воображения, создание психологической непринужденной атмосферы.

Ведущий рассказывает о разных способах приветствия, приятных и шуточных. Дети находятся в двух кругах: внутреннем и внешнем. Детям предлагается поздороваться, прикоснувшись плечом, спиной, рукой, носом, щекой, выдумать собственный необыкновенный способ приветствия и поздороваться посредством его. После приветствия дети внешнего круга передвигаются на шаг вправо к следующему ребёнку.

3) «Встретимся глазами»

Цель: формирование умения устанавливать визуальный контакт (глаза в глаза)

Детям предлагается закрыть глаза. Ведущий начинает счет до 5. Как только ведущий назовет 5, нужно открыть

глаза и встретиться с кем-то из круга глазами. Если дети встретились глазами, нужно друг другу улыбнуться.

4) «Зеркало»

Предлагаем разбиться на пары. Один ребёнок — «зеркало», другой — человек. Человек показывает движение, зеркало повторяет. Затем участники меняются ролями. Можно задать тему: утро, зарядка и т.п.

5) «Капитан и корабль»

В группе разложены предметы — препятствия (стулья, обручи и т.д.) Дети распределяются по парам: ведущий — ведомый. Ведомый — корабль повязывает на глаза повязку, ведущий — капитан ведёт его, рассказывая, как двигаться, например: «Переступи через кубик. Здесь стул. Обойдём его». Затем дети меняются ролями.

6) «Стражники и принцессы»

Дети делятся на пары: принцесса сидит на стуле, стражник стоит сзади, руки вдоль туловища. Есть один «свободный стражник», его задача «заманить» принцессу к себе на стул подмигиванием. Задача стражников — не выпустить свою принцессу, её задержать можно только за плечи.

7) «Подари подарок»

Дети находятся в круге. Ведущий говорит, что сейчас каждый может подарить и получить подарок. Со словами: «Я передаю подарок ...» он обращается к сидящему в круге ребёнку и показывает без слов, что он дарит.

Дети жестами «передают» ПОДАРОК по кругу. Ребёнок благодарит и угадывает, что ему подарили, дарит следующему.

8) Упражнение «Рисуем на ладошках»

Выполняется в парах. Ребята закрывают глаза, протягивают друг другу руки: один ладонями вверх, другой — вниз. Один представляет какой-то образ и пытается передать его второму, поглаживая его ладонями (например: море, ветер, двое под фонарем и т.д.). Затем пары меняются.

9) Упражнение «Невербальный испорченный телефон»

Цель: раскрепощение участников.

Участники становятся в круг с закрытыми глазами. Ведущий дотрагивается до стоящего перед ним человека, например до правого плеча. И так это все передаются по кругу.

На самом деле действия искажаются и меняются, действие к ведущему может вернуться совсем в другой форме вплоть до массажа.

10) «Есть Контакт»

Дети находятся в круге, ведущий сначала производит рукопожатие правой, затем левой рукой. А потом двумя руками вместе. На каждую команду ведущий спрашивает: «Есть контакт?».

Для детей с нарушением слуха огромным достоинством пребывания в инклюзивной группе является постоянное вовлечение их в процессе общения со сверстниками, включение их в речевую среду.

Литература:

1. Зыкова Т.С. «Специальный стандарт образования для детей с нарушением слуха: размышляем, предлагаем, об-суждаем».
2. Зыкова Т.С., Зыкова М.А. «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» — 2009-№3. — с. 3—9.
3. Соловьева Т.А. «Особые образовательные потребности интегрированных школьников с нарушенным слухом»./Т. А. Соловьева («Дефектология» — 2010 — №4. — с. 27—33).
4. Соловьева Т.А. «Особенности речевого общения интегрированных первоклассников с нарушенным слухом».
5. Соловьева Т.А. «Дефектология» — 2010. — №5 — с. 60—69.

Роль декоративно-прикладного искусства в развитии творческих способностей детей

Голубева Елена Сергеевна, воспитатель
МБДОУ д/с общеразвивающего вида №58 (г. Апатиты, Мурманская обл.)

Народное декоративно-прикладное искусство — одно из важных средств художественного воспитания детей дошкольного возраста. Раннее развитие способности к творчеству, уже в дошкольном детстве — залог будущих успехов.



Декоративно-прикладное искусство обогащает творческие стремления детей преобразовывать мир, развивает в детях нестандартность мышления, свободу, раскрепощенность, индивидуальность, умение всматриваться и наблюдать. В нашем детском саду большое внимание уделяется приобщению детей к истокам народной культуры. Мы живем там, где нет возможности увидеть непосредственный технологический процесс изготовления художественной посуды, предметов быта и игрушек, нет музеев. Но надо подарить детям радость творчества, познакомить с историей народного творчества, показать примы лепки и работы с кистью, ознакомить с образной стилизацией растительного и геометрического орнамента. Чтобы каждый ребенок почувствовал гордость за то, что он гражданин России.

Свою работу по приобщению дошкольников к истокам народной культуры страны планирую в соответствии с Образовательной программой ДОУ, разработанной на основе комплексной программы «Детство» под редакцией Логиновой В.И. и Бабаевой Т.И. рекомендуют уделять серьезное внимание приобщению дошкольников к истокам народной культуры своей страны.

Опираясь на характерную для старших дошкольников потребность в самоутверждении и признании их творческих возможностей, я поставили основные задачи в работе по данной теме:

1. Формировать устойчивый интерес к искусству народа России и народов других стран;
2. Развивать художественно-творческие способности детей;
3. Формировать эстетическое отношение к предметам и явлениям окружающего мира;
4. Воспитывать самостоятельность, активность и творчество в применении ранее усвоенных способов изображения, используя выразительные средства.



При создании предметно-развивающей среды группы учитываем принципы ФГТ к условиям реализации образовательной программы ДОУ. Одной из важных задач работы по данной теме вижу создание для каждого ребенка разносторонней развивающей среды, чтобы дать ему возможность проявить себя. В «центре искусства» подобрала дидактические и развивающие игры; папки с силуэтным моделированием, различный иллюстрированный материал по темам «Гжель», «Дымка», «Хохлома», «Филимоновские», «Жостово» и др, оформила таблицы с элементами народных росписей, создала условия для самостоятельной деятельности, различный иллюстрированный материал, были приобретены подлинные изделия декоративно-прикладного искусства, модели-плакаты для формирования умения планировать работу по реализации замысла. Во

время работы пробуждаю в ребенке веру в его творческие способности, индивидуальность, неповторимость, веру в то, что очень важно творить добро и красоту, приносить людям радость. Интеграция образовательных областей: «Художественное творчество», «Познание», «Социализация», «Коммуникация», «Труд», «Чтение Художественной литературы», «Музыка», дает возможность интересно и доступно сформировать систему знаний и умений детей по данной теме.

В своей работе придерживаюсь следующих дидактических принципов: наглядности, активности и самостоятельности, поэтапности, индивидуально-личностной ориентации воспитания дошкольников, познавательной выразительности, успешности, коммуникативности.

Творческие способности детей при применении декоративно-прикладного искусства развиваю в следующих направлениях: в предварительном создании эскизов на бумаге, в продумывании элементов узора, в расположении их на объемах, в создании предметов декоративного характера, умения найти собственный способ изображения и оформления предмета, в перенесении задуманного декоративного узора на изделия.



Всю работу строю в определенной системе, использую традиционные и нетрадиционные формы. Творчество — это деятельность в процессе которой создается что-то новое, в результате поиска, использования, использования личного опыта, а также знаний и умений, которые ребенок получил в процессе обучения. Основной формой обучения и воспитания всё-таки являются тематические и интегрированные занятия, в которых фрагментарное введение познавательного материала идет в логике с темой занятия. Тематика таких занятий направлена на формирование устойчивого интереса детей к искусству своего народа, на воспитание чувства любви к родному краю, Родине

В педагогическом процессе я использую народное искусство по трем направлениям:

- оформление интерьера детского учреждения, на праздниках и досуге.
- ознакомление детей с народным искусством
- развитие детского творчества сначала как прямое воспроизведение образцов-эталонов, а затем — творческое осмысление и применение

Формируя культура эстетического восприятия детей, подготавливаю их к творчеству, потребности создавать узоры, украшать предметы, вырабатываю желания рассматривать новые узоры и высказывать свои оценочно-

эстетические суждения. Практикую игровые формы обучения, посещение нашего «музея» — «Горницы» и выставок декоративно-прикладного искусства, вечера развлечений «Русская ярмарка», «Масленичные гулянья»

Всю свою работу стараюсь строить так, чтобы каждый ребенок активно фантазировал, воображал, чтобы уже начало занятия было сказочным, увлекательным. Поэтому формы проведения НОД выбираю разные: путешествия по старинным русским городам, знаменитым на весь мир своими художественными промыслами, например, «Мастера из Нижнего Новгорода», экскурсии в сказку, превращение в мастеров-художников.

Метод проектов считаю очень эффективным для развития творческих способностей старших дошкольников. Помочь детям войти в мир народной русской игрушки, познакомиться с её характерными образами способствовал проект «Игрушка из Руси». В рамках проектной деятельности познакомили детей с образами загорской, полхов-майданской и семеновской матрешками. В целях эмоционального воспитания рассматривание предметов сопровождала художественным словом, потешками, прибаутками, образными словами, которые используют народные мастера, звучанием народной музыки, частушек, песен. Использование различных фольклорных речевых форм позволяет привлекать к активному участию обычно пассивных, застенчивых детей. Важную роль отвожу, предварительному обследованию игрушки, предмета: рассматривание предмета, тактильно обводя рукой по его контуру, т.е. использую «жест рукой».

Познавательно-игровой проект «Традиции и обычаи русского народа» помог развить интерес у детей к устному народному творчеству, народным играм. В проекте использую элементы музейной педагогики. С помощью мультимедийного оборудования для детей устраиваются видео-экскурсии в музей «Русского быта», «Русского костюма», «Московский кремль». В проект входят познавательный блок: интерактивные занятия, дидактические игры, народные и хороводные игры, танцы, чтение русских народных сказок и т.д. и конечно, продуктивная творческая деятельность детей.

При создании декоративного орнамента, узора обращаю внимание детей на обязательное выделение знаковых элементов и их украшения, чередование элементов, ритмичность. Показываю, что сложный узор состоит их простейших, знакомых геометрических частей — точка, кружок, кольцо, прямая и волнистая линии. Если дети затрудняются, обращаю их внимание на таблицы с элементами и компоновку их в узоры. Стараюсь приободрить детей пословицами и поговорками: «Терпение и труд — все перетрут», «Умелец да рукоделец и себе и людям славу приносит».

Очень значима организация творческих заданий с целью применения детьми полученных знаний непосредственно в той или иной деятельности, например «Мастеру поступил большой заказ и он обратился за помощью к детям». Это становится предпосылкой к формированию

устойчивого интереса к народному искусству, его необходимости и ценности, уважение к труду и таланту мастеров.

Немаловажный прием в развитии детского творчества — проживание ситуации успеха. Провожу анализ всех детских работ в форме разнообразных мини-выставок, дискуссии, круглого стола, где каждый ребенок имеет возможность полюбоваться своей работой вместе со сверстниками, а вечером — с родителями, услышать добрые и такие важные для него слова: одобрения, поощрения, восхищения.



Расширению кругозора детей в области русского декоративно-прикладного искусства способствовал проект «Русский перепляс». С его помощью дети познакомились с основными декоративными элементами в русском орнаменте. Создавая с детьми элементы декоративного панно (силуэты девиц, парней, берез и цветов), стремилась формировать навыки творческой изобразительной деятельности, учила использовать цвета для русских росписей, применять разнообразные приемы, материалы и инструменты, стремиться к созданию выразительного образа.

Приобщая детей к народному творчеству, нельзя обойти вниманием национально-региональный компонент. Кольская земля издревле богата талантами. Мастера кустарных промыслов создавали поистине неповторимые произведения, они и сегодня радуют и поражают мастерством и вкусом.

Познакомив детей с условиями жизни, быта, культурой коренных жителей Кольского полуострова — саамами, предлагаю детям окунувшись в творчество — украсить поделки, силуэты национальной одежды традиционными саамскими узорами. Дети учатся умению составлять узоры

на северные мотивы, понимать смысл узора, отличать северный орнамент от орнаментов других народов.

Воспитание и развитие ребенка, в том числе и творческое, невозможно без участия родителей. Чтобы родители стали единомышленниками и создавали необходимые условия для творческого развития своих детей, необходимо увлечь и оказать необходимую методическую помощь.

Необходимую информацию родители получают на собраниях, в индивидуальных беседах, консультациях, через информационные стенды по темам: «Учить понимать прекрасное» и др. Оформила папку-передвижку «Русский праздничный костюм». Плодотворно проходят Дни открытых дверей: «Я — взрослый, ты — ребенок» и «Неделя Красоты», где родители трудятся вместе с детьми. Результатом таких дней становятся выставки совместного творчества, где все могут полюбоваться на творение своих рук.

Результаты проделанной работы позволяют сделать вывод, что использование изделий народных промыслов углубляет знания детей о народном искусстве, развивает эстетический вкус, обогащает изобразительное творчество. Большинство воспитанников умеют различать изделия разных народных промыслов, рисовать узоры по изделиям народного декоративно-прикладного искусства. Дошкольники умело и свободно пользуются не только кистью, но нетрадиционными способами создания узоров, самостоятельно намечают последовательность изготовления изделий, контролируют собственные действия со словесным объяснением. Дети нашей группы умеют выделять средства выразительности, элементы узоров, сочетания цветов, колорит, симметричный узор композиции характерный для той или иной росписи. Наши маленькие художники активно применяют полученные знания, умения в самостоятельной творческой деятельности.

Глубокий эмоциональный отклик вызывает в душе маленького ребенка от встречи с красотой народных изделий, таких ярких, красочных, радостных; способствует воспитанию доброты, трудолюбия, терпения, любви к родной земле, уважения к мастерам, чьим усердием талантом создаются такие прекрасные вещи.

Здоровьесберегающая деятельность в ДОУ комбинированного вида

Зинченко Юлия Петровна, воспитатель;

Исламбекова Анаргуль Нигматовна, воспитатель;

Ефременко Юлия Ивановна, воспитатель;

Трубицина Мария Николаевна, воспитатель

МКДОУ Куйбышевского района – детский сад комбинированного вида «Сказка»

В период дошкольного детства происходят важные процессы становления личности ребенка, формирование его способностей, стойкого интереса к занятиям физической культурой и спортом, навыков здорового образа жизни и на этой основе — создание прочного фундамента здоровья. [14, с. 3]

Кардинальные изменения, произошедшие в жизни страны в последнее десятилетие, потребовали серьезных реформ в деятельности образовательных учреждений, в том числе для детей дошкольного возраста. [2, с. 36]

Проблема формирования культуры здоровья очень актуальна. Перемены, происходящие в обществе, затра-

гивают и сферу образования.

На сегодняшний день, в дошкольных образовательных учреждениях ведущим является тезис о приоритетности мероприятий, связанных с охраной здоровья ребенка, повышением его функциональных возможностей, и повышением уровня его физической и двигательной подготовленности. [2, с. 21]

Именно в дошкольном детстве в результате целенаправленного педагогического воздействия укрепляется здоровье ребенка, происходит тренировка физиологических функций организма, интенсивно развиваются движения, двигательные навыки и физические качества, необходимые для всестороннего гармоничного развития личности. [1, с. 35]. Поэтому считаем, что проблема оздоровления детей — это целенаправленная, систематически спланированная работа всего коллектива образовательного учреждения на длительный срок.

Осознание большой ответственности за здоровье детей дало нам стимул к овладению новыми методиками и технологиями в направлении оздоровительной работы.

Понимание того, что прогрессивный результат будет давать только постоянная и целенаправленная работа привело нас к созданию физкультурно — оздоровительной программы.

Наше дошкольное учреждение является детским садом комбинированного вида.

Наряду с обычными детьми, воспитываются часто и длительно болеющие дети, дети с нарушениями опорно — двигательного аппарата, дети страдающие заболеваниями верхних дыхательных путей, дети страдающие аллергодерматозами.

Охрана и укрепление здоровья детей, всестороннее физическое развитие, закаливание организма — вот главная наша цель. В соответствии с федеральными государственными требованиями в достижении своей цели, приоритетной для себя определили физкультурно-оздоровительную работу, осуществляем которую на основе общеобразовательной программы обучения и воспитания детей. [4]

Работа по формированию представлений и навыков здорового образа жизни у детей реализуется через все виды детской деятельности в ДОУ.

Здоровьесберегающую деятельность осуществляем через систему кружково — студийной работы в условиях модульно-тренажерного зала (МТЗ). Являясь руководителями кружка «Мой друг — тренажер», который посещают дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в сотрудничестве со специалистами местного реабилитационного центра, инструкторами ЛФК, врачами педиатром и ортопедом разработали и апробировали рабочую программу, руководствуясь Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. [4]

Программа предполагает организацию профилактических занятий в условиях МТЗ, с использованием трена-

жеров и мягких модулей, адаптированных к возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста.

Детские тренажеры и модули помогают детям овладеть целым комплексом упражнений, способствующим укреплению разных групп мышц и развитию физических качеств.

Программа направлена на коррекцию и профилактику опорно-двигательного аппарата и бронхо — легочной системы у дошкольников; на формирование двигательно-эмоциональной сферы детей; на развитие у них жизненно необходимых двигательных умений и навыков, развитие таких физических качеств как сила, ловкость, выносливость, гибкость, быстрота; на совершенствование психомоторных способностей дошкольников; на формирование у педагогов, родителей и самого ребенка ответственности за сохранение его здоровья. С учетом этого, нами была разработана модель организации занятий. При разработке данной модели и ее реализации были выбраны современные методические подходы к проблемам образования детей дошкольного возраста. [3], [15]

Основной целью программы является создание условий, способствующих благоприятному функционированию и развитию различных органов и систем организма ребенка, а также мер, направленных на активизацию и совершенствование их физических возможностей. [7, с. 81].

Основные принципы построения программы:

- принцип научности;
- активности и осознанности;
- интеграции;
- комплексной реабилитации;
- преемственности и результативности;
- индивидуального подхода;
- коллегиальности;
- доступности.

Организация занятий предполагает решение ряда задач:

- удовлетворение естественной биологической потребности ребенка в движении;
- осуществление профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата, т.е. осанки и стопы (сколиоза и плоскостопия);
- развитие и тренировка всех систем организма путем оптимальных физических нагрузок;
- знакомство с основами здорового образа жизни. [14, с. 17]

Занятия предполагают так же: создание условий, направленных на развитие коммуникативных способностей детей, уверенности в себе, чувства собственного достоинства; повышение устойчивости организма к различным стрессовым ситуациям; обеспечение психологического комфорта. [8, с. 23]

Программа рассчитана на два года, с проведением ежемесячных занятий (8 в месяц по 30 минут). Рекомендуемое число участников 5—8 человек.

Основным способом проведения занятий с детьми является: индивидуальный, малогрупповой, групповой

метод. Особое внимание уделяется дозированию физической нагрузки, которая адекватна состоянию здоровья ребенка и его психомоторному развитию. [9, с. 74]. Главным направлением программы является применение новых здоровьесберегающих технологий по физическому воспитанию детей с ортопедическими нарушениями. В качестве инновационных форм используются следующие группы упражнений: подготовительные упражнения для освоения техники основных видов движений; корректирующие упражнения для воспитания правильной осанки, корректирующие упражнения для свода стопы, упражнения на развитие равновесия и координации, дыхательная гимнастика, упражнения на релаксацию. Занятия проводятся с использованием музыкального сопровождения, зрительных ориентиров [3, с. 28].

Организация занятий предполагает следующую структуру:

— Вводная часть (4–8 минут) — комплекс упражнений на разогрев мышц. Упражнения имитационного характера («Утята», «Маятник» и др.). [6, с. 124]. Упражнения на восстановление дыхания («Окошечко», «Часики» и др.) [12, с. 62].

— Основная часть (15–20 минут) — работа на тренажерах, с постепенным увеличением подходов к каждому тренажеру (по 2–3 минуты у каждого).

— Заключительная часть (4–6 минут) — игры малой подвижности («Шишка-камень», «Часовой» и др.). [13, с. 54]. Упражнения с модульными пособиями («Полоса препятствий», «Бассейн» и др.). Упражнения на восстановление дыхания и снятие мышечного, эмоционального напряжения («Насос», «Лягушонок» и др.). [11, с. 61].

В начале и в конце года проводится тестирование силовой выносливости мышц туловища и брюшного пресса, проводится плантография как показатель эффективности занятий. [9, с. 137].

Свою педагогическую деятельность мы осуществляем используя весь арсенал средств оборудованного модульно — тренажерного зала, который содержит тренажеры простейшего типа (гимнастическая скамейка, наклонная доска, диски здоровья, мягкие модули) и сложного типа

(беговая дорожка, велотренажеры, степлер, гребной тренажер, тяга «верхняя», тяга «нижняя», жим ногами).

Детские тренажеры и модули помогают детям овладеть целым комплексом упражнений, способствующим укреплению разных групп мышц рук, плечевого пояса, брюшного пресса, спины, ног и развитию физических качеств — силы, быстроты движений, ловкости, гибкости и общей выносливости. [15, с. 43] На таких занятиях очень важно использовать дыхательные упражнения, которые увеличивают вентиляцию, лимфо- и кровообращение в легких, снижают спазм бронхов и бронхиол, улучшают их проходимость, способствуют выделению мокроты, тренируют умение произвольно управлять дыханием, формируют правильную биомеханику дыхания, осуществляют профилактику заболеваний и осложнений органов дыхания. [5, с. 76]

Система мониторинга показала — итогом реализации данной программы явилась положительная динамика состояния здоровья детей.

Средняя посещаемость увеличилась до — 90%. Результат диагностики показал, что произошел качественный рост по всем показателям. Уровень развития физических качеств вырос на 4,5%, а уровень двигательной-эмоциональной сферы вырос на 12%. Это подтверждает эффективность использования разработанной нами программы.

Система занятий позволила изучить особенности физкультурно — оздоровительной работы в ДОУ, раскрыть знания аналитического подхода, разработать методические рекомендации. [10, с. 17].

Таким образом, здоровьесберегающая деятельность ДОУ, при взаимодействии с детьми и родителями позволяет выработать разумное отношение у детей к своему организму, привить необходимые культурно — гигиенические навыки, наилучшим образом приспособить ребенка к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды. [1, 89]. Используя данную программу профилактических занятий в условиях МТЗ можно добиться определенного прогресса в вопросе укрепления и сохранения здоровья детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Алямовская В.Г. Как воспитать здорового ребенка / В.Г. Алямовская — М: Аркти, 1993 — 132 с.
2. Богина Т.Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях. — М.: Мозаика-синтез, 2006.
3. Вавилова Е.Н. Учите бегать, прыгать, лазать, метать: Пособие для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1983.
4. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. |От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
5. Зинатулин С.Н. Целебная энергия дыхания. Оздоровление организма. — М.: Издательство Айрис-Пресс, 2006 г. — 256 с.
6. Змановский Ю.Ф. Закаливающие мероприятия в детских дошкольных учреждениях / Медицинская сестра. — 1987. — № 1. — с. 20–24.
7. Зуйкова М.Б. Режим — путь к здоровью / Управление ДОУ. — 2006. № 1. — с. 60–71.
8. Левчук Л.В. Оздоровительно-развивающая работа с дошкольниками / Управление ДОУ. — 2006. — № 1. — с. 107–111.

9. Николаева Л. Остеопатическая гимнастика./Обруч. — 2007. — №1. — С. 40–43
10. Организация воспитательной и оздоровительной работы в ДОУ — М.:ТЦ Сфера, 2006. — 128 с.
11. Пензулаева Л.И. Физкультурные занятия в детском саду. Старшая группа. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
12. Степаненкова Э.Я. Методика физического воспитания. — М., 2005.
13. Степаненкова Э.Я. Методика проведения подвижных игр. — М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.
14. Степаненкова Э.Я. Физическое воспитание в детском саду, — М.: Мозаика-Синтез, 2005–2010.
15. Студенкин М.Я. Книга о здоровье детей. 4-е издание. — М.: Медицина, 1986 г. 240 с

Психолого-педагогические основы организации предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении

Красношлык Зинаида Петровна, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Осетинский государственный педагогический институт

В последнее время к проблеме формирования предметно-развивающей среды обращаются многие авторы, раскрывающие её многообразие, системный характер, особенности и специфику, дидактические функции, культурологическую роль.

В условиях реформируемой системы образования, особенно её дошкольного звена, «средовый подход, его развитие и конкретизация в дошкольном образовательном учреждении приобретает особую значимость, поскольку образовательная предметно-развивающая среда является неотъемлемым базовым условием преодоления указанных противоречий [9].

Известно, что на развитие личности ребенка, его познавательной самостоятельности оказывает влияние множество факторов-стихийных и специально организованных, природных и социальных. Наряду с другими факторами развития личности учёные и педагоги-практики выделяют среду-окружение, в котором пребывает ребёнок и посредством которого он себя реализует как личность, проявляя свою самостоятельность через взаимодействие с ним (Л.П. Буева, Г.С. Костюк, Л.И. Новикова, В.А. Петровский).

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии прошлого и настоящего «среда» рассматривается как один из генеральных факторов, воздействием которого детерминируется процесс и результаты человеческого развития (П.П. Блонский, Дж. Брунер, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, С.Френе и др.).

Педагогическая характеристика образовательной среды в различных учреждениях представлена в широком круге исследований (Г.А. Ковалёв, В.А. Козырев, Т.С. Назарова, Н.А. Пугал, В.А. Ясвин и др.).

Структурным компонентом образовательной среды ученые выделяют предметное окружение. Для обозначения рассматриваемого окружения, максимально стимулирующего развитие личности, введен термин «развивающая среда» (Н. А. Ветлугина, В.А. Петровский, О.А. Радионова и др.). Последняя затрагивает все стороны личности ребенка-его эмоции, чувства, волю и тре-

бует от него работы мысли и воображения, то есть становится для ребенка средой развития, с которой он вступает в действенную связь.

Предметно-развивающая среда-составная часть развивающей среды дошкольного детства. Современный философский взгляд на предметно-развивающую среду предполагает понимание её как совокупность предметов, представляющую собой наглядно воспринимаемую форму существования культуры. В предмете запечатлён опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений. Через предмет человек познает самого себя, свою индивидуальность. Ребенок находит свою вторую жизнь в предметах культуры, в образе взаимоотношений людей друг с другом (А.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). От того, в каких взаимоотношениях со средой находится ребенок, с учетом изменений, происходящих в нем самом и в среде, зависит динамика его развития, формирование качественно новых психических образований. Воспитательный потенциал среды многоаспектен: это-и условия жизнедеятельности ребенка (В.С. Библер), формирование отношения к базовым ценностям, усвоение социального опыта, развитие жизненно необходимых качеств (Л.П. Буева, Н.В. Гусева); это-и способ трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В. Мудрик), удовлетворение потребностей субъекта, в частности потребности в деятельности.

Таким образом, среда-это поле социальной и культурной деятельности, образ жизни, сфера передачи и закрепления социального опыта, культуры и субкультуры, развития творчества. Среда создается только в результате деятельности, а освоение её субъектом осуществляется через эстетическое, познавательное, оценочное и другие виды отношений и взаимодействий.

Воспитательно-образовательная система детского сада включает в себя и развитие широкого круга детских интересов и форм деятельности. Это и элементарные формы бытового труда и самообслуживания, и конструктивная деятельность с включением простейших трудовых умений, и разнообразные формы продуктивной деятельности, и

занятия по ознакомлению с окружающими ребенка явлениями природы и общества, и различные формы эстетической деятельности, и элементарные формы учебной деятельности по овладению чтением, письмом, началами математики и, наконец, ролевая игра [10].

Развивающая предметная среда как система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития, предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка. Это действенное средство обогащенного развития специфических детских видов деятельности в дошкольный, имеющий непреходящую ценность, период жизни ребенка [5].

Предметный мир, осознаваемый ребенком, все более расширяется для него. В этот мир входят предметы, которые составляют ближайшее окружение ребенка, предметы, с которыми может действовать и действует сам ребенок, а также и другие окружающие его предметы. Предметно-развивающая среда в каждой возрастной группе детского сада должна иметь отличительные признаки, а именно: для третьего года жизни — это достаточно большое пространство для удовлетворения потребности в активном движении; в группе четвертого года жизни — это насыщенный центр сюжетно-ролевых игр с орудийными и ролевыми атрибутами; в отношении детей среднего дошкольного возраста необходимо учесть их потребность в игре со сверстниками и особенность уединяться; в старшей группе чрезвычайно важно предлагать детям игры, развивающие восприятие, память, внимание и т.д. По мере взросления детей предметно-развивающая среда определяется сначала самим воспитателем с учетом интересов детей младшего возраста, со средней группы она организуется воспитателем вместе с детьми, старшие дети сами создают и изменяют её с точки зрения своих детских интересов [3].

Следует отметить, что исследователи по разному подходят к вопросу о содержании развивающей среды. Одни утверждают, что элементами развивающей среды является мир природы и людей, предметно-пространственное окружение (Н.А. Ветлугина, Л.М. Кларина); другие — что компонентами среды выступают не только игрушки, обучающие материалы, спортивный инвентарь, но и все то, что образует содержание деятельности ребенка (В.Т. Кудрявцев).

Изучая вопрос организации развивающей среды и её влияния на развитие умственных, психических и личностных качеств дошкольников, необходимо точно определить функции развивающей среды.

Предметно-развивающая среда дошкольного образовательного учреждения должна способствовать своевременному и качественному развитию не только всех психических процессов, но и физическому развитию ребенка.

Её содержание должно быть построено в соответствии с основными элементами социальной культуры;

— её основные объекты должны быть включены в разные виды деятельности (познавательную, игровую, режиссерскую, коммуникативную, двигательную, учебную и др.);

— должна быть организована в соответствии с основными принципами-дистанции, позиции при взаимодействии, активности, самостоятельности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия, открытости-закрытости, стабильности-динамичности, комплексования и гибкого зонирования [7].

— учитывает индивидуальные социально-психологические особенности ребенка, тем самым обеспечивает оптимальный баланс совместной и самостоятельной деятельности детей и предполагает условия для подгрупповой и индивидуальной деятельности дошкольников (пространство групповой комнаты разделено на зоны, разграниченные с помощью мебели, невысоких перегородок и т.п., индивидуально оформленные, обеспеченные большим количеством оборудования и материалов);

— учитывает особенности эмоционально-личностного развития ребенка и предполагает «зоны приватности» — специальные места, в которых ребенок хранит свое личное имущество для любимого вида деятельности, «зоны отдыха» (мягкие подушечки, легкие прозрачные шторы, палатка-автобус), информационные доски «Моё настроение», «Я самый, самый, самый», «Мы все уникальны и талантливы», «Самооценка», «Добрые дела», дидактические игры, зеркала и др.;

— учитывает индивидуальные интересы, склонности, предпочтения и потребности ребенка и тем самым обеспечивает его право на свободу выбора;

— учитывает возрастные и полоролевые особенности детей и предполагает возрастную и гендерную адресованность оборудования и материалов [2].

Предметно-развивающая среда необходима детям прежде всего, потому, что выполняет по отношению к ним информационную функцию-каждый предмет несет определенные сведения об окружающем мире, становится средством передачи социального опыта.

Так, игровые компьютеры, электронные механические игрушки приближают к современной науке и технике, расширяют технический кругозор; репродукции, эстампы, этюды, скульптура обеспечивают художественное восприятие, которое впоследствии становится основой эстетических суждений; предметы театрализованной и музыкальной деятельности открывают дорогу в мир сцены, песни, музыки; комната интеллектуального развития (типа лаборатории, оснащенной емкостями для исследования воды, теста из песка, глины, муки), разнообразные предметы для проведения опытов без приборов (воздушные шары, расчески, щетки, пуговицы и т.д.), игрушки для подгонки форм, нанизывания обеспечивают познание мира, его устройства на основе естественных и созданных материалов, т.е. предоставляют ключ к освоению действительности, законов её организации. Наконец, продукты творческой деятельности, удовлетворяющие потребности человека, раскрывают детям мир людей, социальную природу результатов их труда [4].

Предметы — это яркий источник познания взрослого, его личностных и деловых качеств. Не менее важное зна-

чение имеет и стимулирующая функция среды. Среда развивает ребенка только в том случае, если она представляет для него интерес, подвигает его к действиям, исследованию. Статичная, застывшая среда не может активизировать ребенка, вызвать у него желание действовать в ней. Следовательно, такая среда не просто не развивает, а отрицательно влияет на ребенка.

Развивающая среда должна быть мобильной и динамичной. В её организации педагогу необходимо учитывать зону ближайшего развития, возрастные и индивидуальные особенности ребенка, его потребности, стремления и способности. Так, спортивное оборудование, инвентарь приобщают к физической, оздоровительной деятельности, в процессе которой у ребенка вырабатывается позиция по отношению к своему здоровью, гигиене тела, двигательным умениям и навыкам; различные инструменты (уже с первой младшей группы) — мелки, краски, кисти, сангина, пастель, карандаши, фломастеры, глина, рисовальная стена творчества, включая грифельную доску, оргстекло, ватман, ткань, — позволяют в продуктивной деятельности отражать собственное художественное восприятие, видение мира, его понимание [8]. Необычные сказочные герои, живущие в группе, побуждают детей в практической деятельности реализовать понимание эмоциональных категорий, эмоционального состояния человека (радость, грусть, гнев, печаль, страх, удивление, злость, доброта и т.п.); кроссворды, лабиринты, головоломки, предметы-заместители, развивающие дидактические и настольно-печатные игры вводят в активную познавательную деятельность [1].

Литература:

1. Артамонова О.В. Предметно-пространственная среда: её роль в воспитании личности / О.В. Артамонова // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 4.
2. Виноградова Н.А. Интерактивная предметно-развивающая среда детского сада: учебное пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. — М.: Перспектива, 2011.
3. Епачинцева Н.Д. Организация развивающей среды в ДОУ: автореф. дисс.... канд. пед. наук / Н. Д. Епачинцева. — Белгород: БГУ, 2001.
4. Кларина Л.М. Общие требования к проектированию моделей образовательной среды, способствующей познавательному развитию дошкольников / Л.М. Кларина. — СПб., 1999. — 144 с. — с. 9–18.
5. Максимова Г.Ю. Предметно-пространственная среда в контексте отечественной педагогики развития. Актуальные проблемы педагогики: сборник научных трудов. Вып. 4 / Г. Ю. Максимова, Л.Г. Русова. — Владимир: ВГПУ, 2000.
6. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С.Л. Новоселова. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1995.
7. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.Т. Стрелкова. — М.: Новая школа, 1993.
8. Полякова М.Н. Особенности организации развивающей среды в возрастных группах детского сада / М. Н. Полякова // Дошкольная педагогика. — 2001. — № 1.
9. Целевая комплексная программа «Развивающая предметно-игровая среда для детей дошкольного и младшего школьного возраста. — М., 1991.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М., 2001.

Для того чтобы правильно организовать развивающую среду, необходимо владеть знаниями о принципах, на основе которых проходит её организация. Научноёмкие проекты организации развивающей среды разработаны под руководством В.А. Петровского, С.Л. Новоселовой и др. В данных проектах дается психолого-педагогическое обоснование необходимости организации развивающей среды и рассматриваются её основные принципы [6].

Данные психолого-педагогических исследований позволяют сделать вывод о том, что организация предметно-развивающей среды является непременным элементом в осуществлении педагогического процесса, носящего развивающий характер. Так как, с точки зрения психологии, среда — это условие, процесс и результат саморазвития личности; а с точки зрения педагогики, среда — это условие жизнедеятельности ребенка, формирования отношения к базовым ценностям, усвоения социального опыта, развития жизненно необходимых личностных качеств, способ трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности, удовлетворения потребностей субъекта.

Предметно-развивающая среда должна служить интересам и потребностям ребенка, обогащать развитие специфических видов деятельности, обеспечивать зону ближайшего развития ребенка, побуждать делать сознательный выбор, выдвигать и реализовывать собственные инициативы, принимать самостоятельные решения, развивать творческие способности, а также формировать личностные качества дошкольников и их жизненный опыт.

Развивающая предметная среда детства — это система условий, обеспечивающая всю полноту развития деятельности ребенка и его личности.

Формирование системы здоровьесберегающей среды в дошкольном учреждении в условиях федеральных государственных требований

Круглова Наталья Борисовна, заведующий
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

Изучение проблем детского здоровья в наше время приобретает особую актуальность. Сохранение и укрепление здоровья детей — одна из главных стратегических задач развития страны.

Здоровье — это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или физических дефектов. Наметившаяся в последние годы устойчивая тенденция ухудшения здоровья детей, увеличение количества детей с нарушениями психического и речевого развития диктует необходимость поиска механизмов, позволяющих изменить эту ситуацию. Актуальность темы здоровья подтверждают статистические показатели: только 15% детей рождаются физиологически зрелыми; 30–35% поступающих в школу уже имеют хронические заболевания; 90% детей имеют отклонения физического и психического здоровья.

Концепция Федеральных государственных требований (ФГТ) предусматривает создание условий для повышения качества дошкольного образования и в этих целях, наряду с другими мероприятиями, предполагает создание в дошкольных образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников. Согласно современным представлениям целью образования является всестороннее развитие ребенка с учетом его возрастных возможностей и индивидуальных особенностей при сохранении и укреплении здоровья.

Здоровьесберегающие педагогические технологии, по мнению В.Д. Сонькина это:

- условия нахождения ребёнка в детском саду (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик воспитания и обучения);
- рациональная организация образовательного процесса;
- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребёнка;
- достаточный и рационально организованный двигательный режим.

Работники дошкольного учреждения реализуют здоровьесберегающие технологии на основе личностно-ориентированного подхода.

Технологии бывают:

1. Здоровьесберегающие. Это обеспечение двигательной активности, витаминизация, организация здорового питания.
2. Оздоровительные. Это — физическая подготовка, закаливание, гимнастика, массаж.
3. Технологии обучения здоровью. Это — включение соответствующих тем в предметы образовательного цикла.

4. Воспитание культуры здоровья. Это — непосредственная образовательная деятельность по развитию личности воспитанников, мероприятия в совместной деятельности взрослого и ребёнка, фестивали, конкурсы и т.д.

Дошкольный возраст является решающим этапом в формировании фундамента физического и психического здоровья ребёнка. В этот период идёт интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма. А так же дошкольный возраст — самый поддающийся воздействиям период. В этом возрасте ребенок быстро обучается и усваивает.

Содержание образовательной области «Здоровье» направлено на достижение целей охраны здоровья детей и формирования основы культуры здоровья через решение следующих задач:

- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей;
- воспитание культурно-гигиенических навыков;
- формирование начальных представлений о здоровом образе жизни.

Решать данные задачи необходимо не только в образовательной области «Здоровье», но и интегрированно, при решении задач других образовательных областей. В связи с этим, актуальной становится тема здоровьесберегающих технологий в дошкольном учреждении, применение которых возможно при выполнении следующих условий:

- осуществления корректировки технологий в зависимости от конкретных условий детского сада;
- создания в ДОУ здоровьесберегающего пространства;
- внесения необходимых поправок в интенсивность технологических воздействий, опорой которых должен стать мониторинг здоровья детей;
- обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку;
- формирования культуры здоровья педагогического коллектива образовательного учреждения и родителей (законных представителей).

Главной целью нашего дошкольного учреждения является сохранение и укрепление здоровья воспитанников путём создания здоровьесберегающей среды в Учреждении. Для осуществления данной цели создаём условия для организации здоровьесберегающего процесса:

- учёт индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников;
- поощрение самостоятельности;
- формирование позитивного эмоционального опыта у ребёнка;
- развитие творческого воображения;

- создание и закрепление целостного позитивного психосоматического состояния при выполнении различных видов деятельности;

- развитие активного самовыражения.

Консолидация усилий работников МБДОУ детский сад 56 направлена на оздоровление воспитанников, культивирование здорового образа жизни. Составлен график взаимодействия специалистов ДОУ: медицинских и педагогических работников (воспитателя, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре). Вся работа осуществляется в комплексе, в течение дня.

Использование здоровьесберегающих технологий является одним из средств для решения задач, необходимых для реализации образовательной области «Здоровье» и интеграции её с другими образовательными задачами.

В учреждении разработана «Программа оздоровления детей в МБДОУ детский сад 56», основными задачами которой являются:

1. Объединение усилий сотрудников ДОУ и родителей для эффективной организации оздоровительной работы.

2. Определение медико-педагогических условий, повышающих качество воспитательно-образовательного процесса.

3. Повышение функциональных возможностей организма детей за счёт внедрения здоровьесберегающих технологий.

4. Внедрение в практическую деятельность оздоровительной программы.

5. Обеспечение квалифицированной диагностики состояния здоровья детей.

В ДОУ действует схема диагностики и мониторинга здоровья детей:

- по заболеваемости;
- по группам здоровья;
- по уровню сформированности физических качеств;
- по адаптации к условиям ДОУ.

Это позволяет педагогам проводить анализ здоровья дошкольника, обозначать проблемы и определять основные направления деятельности с учетом личностно-ориентированного подхода к развитию каждого ребенка.

В целях обеспечения положительного результата по реализации «Программы оздоровления» в ДОУ проводятся:

- мониторинг физического развития и состояния здоровья воспитанников;
- контроль за выполнением норм питания, соблюдением режима дня, выполнением санитарно-гигиенических требований;

- медико-педагогический контроль;

- семинары с родителями, педагогами по вопросам сохранения здоровья детей;

- осуществляется единый подход к реализации данной программы.

Оздоровительные мероприятия в детском саду — это не только прогулки на свежем воздухе и закаливающие процедуры, но и организация санитарно-гигиенического

и противоэпидемического режимов, профилактической работы, питания, диспансерного наблюдения за детьми. Медицинской сестрой ежегодно планируется профилактическая работа, составляется план мероприятий по снижению заболеваемости в ДОУ.

Одной из существенных характеристик здоровьесберегающей среды в детском саду является комфортное окружающее пространство (дизайн помещений, экологически чистые отделочные материалы, средовое соответствие санитарным и пожарным нормам, требованиям техники безопасности воспитанников и сотрудников):

- во всех возрастных группах имеются микро-центры физической культуры и здоровья;

- имеется зал для физкультурных и музыкальных занятий, плескательный бассейн. Все помещения оборудованы необходимым инвентарём;

- спортивная площадка на улице оснащена необходимым оборудованием.

В целях реализации «Программы оздоровления» ежегодно планируется работа с родителями по здоровому образу жизни. Проводятся консультации, родительские собрания, беседы, тематические выставки, анкетирование, конкурсы, праздники и развлечения, практические занятия на родительском клубе «Содружество». В течение года на вопросы родителей отвечают специалисты дошкольного учреждения. А так же родители и все заинтересованные лица могут найти информацию о здоровьесберегающей деятельности детского сада на официальном сайте Учреждения.

Вся оздоровительная работа проводится в интеграции педагогического коллектива и медицинских работников ДОУ, имеет успешные результаты в приобретении знаний и собственных умений у воспитанников о здоровом образе жизни.

Осуществляя педагогическую, медицинскую, физкультурно-оздоровительную и профилактическую деятельность, коллектив детского сада добился следующих результатов:

- налажена координация всех специалистов ДОУ, что способствует системности здоровьесберегающей деятельности ДОУ;

- улучшилась материально-техническая база;

- уровень заболеваемости ниже городского;

- действует система диагностирования физического развития детей;

- осуществляется мониторинг здоровья дошкольников в ДОУ;

- применяются разнообразные формы закаливания и методы оздоровления и укрепления здоровья детей;

- созданы условия для полноценного физического развития ребенка в ДОУ, а также для осмысления ребенком ценностей собственного здоровья;

- возрос уровень сформированности культуры здоровья педагогического коллектива и родителей (подготовленность педагогов по вопросам здоровьесберегающих методов и технологий; здоровьесберегающий стиль об-

щения; образ жизни и наличие ответственного отношения к своему здоровью).

Это стало возможным за счет системы профилактических, оздоровительных мероприятий и эффективности образовательного процесса в ДООУ.

Понимая государственную значимость работы по фор-

мированию, укреплению, сохранению здоровья своих воспитанников коллектив детского сада целенаправленно работает над созданием благоприятного здоровьесберегающего пространства, ищет новые современные методы и приемы, адекватные возрасту дошкольников, использует в работе передовой опыт.

Литература:

1. Климова Т.В. Здоровьесберегающий аспект воспитательно-образовательных программ для детей дошкольного возраста. М., 1999.
2. Новые здоровьесберегающие технологии в образовании и воспитании детей. С. Чубарова, Г. Козловская, В. Еремеева//Развитие личности – №2.
3. Терновская С.А., Теплякова Л.А. Создание здоровьесберегающей образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении//Методист.2005. №4.
4. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Минобрнауки РФ №655 от 23.11.2009 года).

Воспитание патриотических чувств у дошкольников посредством проектной деятельности

Круглова Любовь Антоновна, воспитатель
МБДОУ д/с общеразвивающего вида №58 (г. Апатиты, Мурманская обл.)

Гражданско-патриотическое воспитание сегодня — одно из важных звеньев в системе воспитательной работы дошкольников. Это не только воспитание любви к родному дому, семье, детскому саду, городу, к родной природе, культурному достоянию своего народа, своей нации и толерантного отношения к представителям других национальностей, но и воспитание уважительного отношения к труженикам и результатам их труда, родной земле, защитникам Отечества, государственной символике, традициям государства и общенародным праздникам.

Осознание значимости проблемы воспитания у детей дошкольного возраста чувства патриотизма, реализуем в соответствии с рекомендациями Образовательной программы МБДОУ детский сад 58, разработанной на основе комплексной программы «Детство» под редакцией Логиновой В.И., Бабаевой Т.И., Ноткиной Н.А., а также используем парциальную программу «Наш дом природы» Н.А. Рыжовой.

Изучив соответствующую литературу по патриотическому воспитанию, поставили перед собой следующие задачи:

1. Формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к родному дому, семье, детскому саду, городу, родному краю.
2. Воспитание уважительного отношения к человеку-труженику, результатам его труда, родной природе, защитникам Отечества посредством проектной деятельности.
3. Развитие познавательных, художественных и творческих способностей детей через проектно-исследовательскую деятельность.



Планирование по данной теме проходило при тесном взаимодействии со всеми педагогами ДООУ. А также через активное использование инновационных форм и методов работы с детьми в проектной деятельности.

Свою работу начали с привития детям любви к родителям, своему дому, к детскому саду, городу, а именно с проекта «Мы из города Апатиты». Работу мы начали с бесед, в ходе которых выяснили знания детей о микрорайоне Старые Апатиты, о родном городе. Оказалось, что эти знания невелики: дети имели представления лишь об улицах, на которых проживали. В ходе тематических бесед с использованием фотографий знакомили детей с улицами города. Предлагали родителям провезти детей по улицам города в выходные дни, посетить музеи, выставки. Гуляя по городским улицам обязательно рассказывать о достопримечательностях, памятных местах нашего города. Мы старались узнать отношение детей к нашему городу с помощью различных вопросов.

Мы объяснили детям, что тот, кто горячо любит свой город, старается сделать его еще краше, уютнее. Организовали выставку рисунков детей «Мы гордимся тобой Апатиты». Чтобы поддержать интерес к своему городу, мы показывали его в различные времена года, обращаем внимание на красоту и неповторимость городских пейзажей. Стремясь развить познавательный интерес, объединить наших воспитанников и их родителей провели акцию «Папа, мама, я — вся моя семья», в ходе которой оформили альбом, где поместили рассказы, рисунки, фотографии о семьях и их семейных традициях и обычаях. Огромную помощь нам оказал имеющийся видеокаталог в ДОУ с видео-экскурсиями к самым известным памятникам нашего города, о городах Мурманской области. После видеопросмотров у дошкольников ярче раскрывался интерес к родному городу, краю, они всё больше и больше хотели узнать нового. В результате целенаправленной работы у детей группы сформировано чувство гордости за свой город, край и уважения к людям труда.



Научить видеть и ценить красоту родной природы одна из задач патриотического воспитания. Еще в средней группе мы обратили внимание, что наших детей привлекают первоцветы. Дети не просто любовались этими хрупкими цветами, а почти каждый тянулся сорвать их.

Формируя экологическое сознание у детей, мы разработали проект «Первоцветы России и Мурманской области». Реализуя, проект по знакомству с первоцветами мы с знакомыми с детской художественной литературой по данной теме. Совместно с родителями оформили подборку картинок и иллюстраций с изображением цветов. Во время тематических бесед рассказывали детям о первоцветах. Активно использовали загадки, стихи и легенды о первоцветах. Создали коллекцию «Первоцветы рядом с нами». В вещах и предметах коллекции собранных детьми и родителями, так или иначе, была информация о первоцветах. Прделанная работа вызвала у детей восхищение этими нежными и очень добрыми цветами, гордость за родную северную природу.

Поддерживая интерес к первоцветам, познакомили детей с тем, что не только писатели, поэты и художники воспевают и восхищаются красотой этих нежных цветов, но и композиторы.

Наиболее эффективной формой работы считаем цикличные наблюдения за цветами. Заметили, что в ходе наблюдений за конкретным цветком, например, мать-мачехой, дети легко могут устанавливать связи между растениями и природными явлениями — если холодно, пасмурно цветок не распускается, а наоборот в солнечную

погоду цветы можно видеть везде, где есть проталинки. Так через наблюдения легче подвести детей к осознанию того, что необходимо для жизни растений, в частности первоцветов.

Чтобы поддержать познавательный интерес и более полно удовлетворить детскую любознательность использовали дидактические игры. Полученные знания дети закрепляли в процессе художественно-продуктивной деятельности с использованием традиционной и нетрадиционной техники. Предлагали детям придумать рассказы и сказки о первоцветах: «Какой цветок меня удивил», «Друзья цветов — это кто?». Все это активно стимулирует познавательную деятельность детей, формируют интерес к миру природы и любовь к природе родного края и своей Родины.

Работа над проектом позволила подвести детей к мысли, что первоцветы очень нежные и хрупкие цветы и обращаться с ними надо очень бережно — не рвать, не топтать ногами, а любоваться ими там, где они растут. Ведь сорванные первоцветы сразу вянут, они не стоят в вазе с водой, их невозможно подарить другому человеку. Чтобы дети лучше поняли правила поведения в природе, использовали экологические сказки, знаки и схемы поведения в природе.



В 2010 году наша страна отмечала 65-ю годовщину Великой Победы. Об этом событии по телевидению было очень много информации, наши воспитанники приходили в детский сад задавали нам различные вопросы: «что такой война?», «кто такие фашисты?». Мы решили поддержать интерес к этому событию и дать пусть и небольшую, но доступную для их возраста информацию. Разработали проект «Никто не забыт, ничто не забыто». В рамках этого проекта читали детскую художественную литературу, создали выставку «Подвиг великих воинов», предложили детям узнать и рассказать о родственниках, участвовавших в Великой битве. Работники из библиотеки Семейного чтения микрорайона Старые Апатиты провели тематическую беседу «Этих дней не смолкнет слава», которая была посвящена подвигу воинов Заполярья в годы Великой Отечественной войны. Прделанная работа позволила сформировать уважение к гражданскому подвигу защитников Отечества прошлого и настоящего и желание быть защитником Отечества.

Из этого проекта само собой возникло желание у детей больше узнать, а как раньше защищали Родину, кто такие

солдаты, богатыри. Вызвать у детей интерес к истории нашей страны и чувство гордости за воинов защищавших ее с древних времен до наших дней помог творческий проект «Будем Родине служить».



Работу начали с пополнения наглядного дидактического материала в центре патриотического воспитания. Подобрали иллюстрированный материал о древней Руси, богатырях, о Российской армии. С помощью детей и родителей собрали коллекцию по теме «Русские богатыри».

Формируя, понимание того, что Россия — страна с большой многовековой историей провели тематические беседы, на которых рассказали детям о жизни славян, наших предков, о русских богатырях. Показали мультимедийную презентацию по теме «Русские богатыри», мультфильмы о русских богатырях Илье Муромце, Добрыне Никитиче и Алеше Поповиче. Дети с интересом рассматривали изображения снаряжения богатырей, стрелы, которые хранились в колчане, лук, щит, булава; одежду, которая защищала богатыря во время битвы с врагами — кольчуга, шлем. Предложили составить рассказы на тему «Кто такой богатырь».



Постепенно от русских богатырей, перешли к теме «Российская Армия». Предложили детям узнать у своих пап и дедушек о службе в армии и рассказать в детском саду, оформили фотовыставку «Мой папа-защитник Отечества», оформили коллекцию игрушек военной техники. В беседе с детьми «Зачем нужна армия», уточнили знания о разных родах войск, их особенностях. Для расширения знаний детей использовали знакомство с художественной литературы: чтение, заучивание стихотворений, отгадывание загадок о военной технике, оружии. Свои знания о современной армии дети отображали в рисунках, в сюжетно-ролевых играх. Итогом всей работы по проекту стало тематическое развлечение с мультимедийной презентацией «Есть такая профессия — Родину защищать».



Музейная педагогика прочно завоевала свое место в работе детского сада. Ведь музей помогает не только узнать историю вещей, но и объединяет детей и взрослых в процессе образования музея. Идею создания коллекций в функциональном помещении Горница «Северные кружева», «Каменные чудеса» подсказали дети. В после посещения вместе с родителями межрегиональной выставки «Каменный цветок», наши воспитанники с восторгом рассказывали об удивительных вещах представленных другими регионами. Возник вопрос, а чем славится наш север, есть ли у нас такие же мастера. Так началась работа над проектно-исследовательской деятельностью «Северные мастера». Мы оформили выставки кружевных вещей, сувениров, картин из камня, рассказали историю возникновения этих вещей, чем отличаются сделанные работы у нас — на Кольском Заполярье от других северных регионов (Вологодской области, Уральского края), а затем все вместе: мамы и дети создавали свои удивительные красивые работы (рисунки, изделия из пластилина, из природных материалов). Так через интересный рассказ, творческую деятельность дети познакомились с трудом русских мастеров Севера.



Работа по данной теме ведется в тесном сотрудничестве с родителями. Вместе с родителями дети посетили музеи, выставки, достопримечательности города, края. В семье дети выполняли совместные художественно-творческие работы, сочиняли рассказы и сказки, подбирали иллюстрации, фотографии и художественные произведения по теме проектов. При поддержке родителей в группе были организованы выставки, коллекции по различным темам. Привлекая родителей к совместному с детьми решению проектных проблем по патриотическому воспитанию, мы убедились в ценности взаимодействия двух миров: детства и взрослых, и только при активном совместном уча-

сти родителей и детей в различных видах деятельности, может быть продолжено развитие творческих способностей у дошколят.

Проектно-исследовательский метод убедил нас, что организация работы в ДООУ по патриотическому воспитанию может быть увлекательной, разнообразной, лично и общественно значимой. Участие в проектно-исследова-

тельской деятельности дает возможность развивать у дошкольников внутреннюю активность, способность выделять проблемы, ставить цели, добывать знания, приходить к результату, способствует воспитанию патриотических чувств у маленьких граждан. У наших воспитанников повысился уровень интереса и желания заниматься проектной деятельностью.

Методический аспект формирования образа Я ребенка 5–6 лет, как фактора вхождения в социум

Малютина Екатерина Владимировна, аспирант
Челябинский государственный педагогический университет

В статье представлены краткие методические рекомендации по формированию образа Я ребенка 5–6 лет с целью успешного вхождения старшего дошкольника в социум (образовательная область «Социализация» раздел «Формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу») для работников дошкольного образования.

Ключевые слова: образ Я ребенка, ребенок 5–6 лет, социум, социализация, рекомендации.

Short methodical recommendations about formation of an image are presented in article I the child of 5–6 years for the purpose of successful entry of the senior preschool child into society (the educational Socialization area the section «Formation of Gender, Family, Civil Accessory, Patriotic Feelings, Feelings of Accessory to the World Community») for workers of preschool education.

Keywords: image I child, child of 5–6 years, society, socialization, recommendations.

В соответствии с действующими федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, вхождение ребенка в социум невозможно вне социализации (от лат. *socalis* — общий, общественный), т.е. вне освоения им первоначальных представлений социального характера и включения его в систему социальных отношений. Основными задачами психолого-педагогической работы образовательной области «Социализация» являются: развитие игровой деятельности детей; приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным); формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу». Последняя задача, в основном заключается в формировании образа Я ребенка дошкольного возраста, т.к. формирование первичных личных представлений (о себе, собственных особенностях, проявлениях, возможностях) — главная составляющая, позволяющая ребенку войти в мир социума.

Осознавать свои связи, зависимости в социальном поведении и взаимоотношениях людей, ребёнок 5–6 лет начинает постепенно, поэтому стремится познать себя и ближайший социум — другого человека, как представителя общества. Как показывает практика МБДОУ ДС №412 г. Челябинска, молодые воспитатели, имеющие

педагогический стаж до трех лет, имеют слабое представление об образе Я старшего дошкольника. Они не замечают его развитие представлений о себе, своих возможностях, обращают внимание только на некоторые физические особенности (толстый, худая) и части эмоциональных проявлений (плач, смех). Такой «шаблонный» подход, игнорирование Я ребенка, ведёт к нарушению равновесия во взаимодействии между воспитателем и дошкольником. Потеря доверия к воспитателю — это потеря доверия к миру в глазах ребенка.

Соблюдая эти методические рекомендации молодому специалисту, воспитателю — выпускнику педагогического учреждения будет гораздо легче понять формирование образа Я ребенка 5–6 лет и «встать на путь взаимопонимания и доверия».

Итак, для того чтобы старший дошкольник осознал свое Я, имел адекватную самооценку своих знаний, возможностей, достижений, переживал чувство вины, недовольства собой как возможной ошибкой в поведении или деятельности и стремился к самостоятельной коррекции, для осознания дошкольником себя как члена сообщества сверстников воспитателю необходимо:

1) расширять представления об изменении позиции ребенка в связи с его взрослением. Так, например, формируя чувство ответственности за младших, воспитатель с детьми старшего дошкольного возраста посещает

младшие группы, для оказания помощи в одевании на прогулку в холодное время года и для совместной игры на прогулке летом. Проводить беседы о заботливом и внимательном отношении к малышам, читать художественную литературу, например «Ждем брата» М. Бородицкой. Продуктом деятельности детей старшей группы могут быть «Подарки малышам», например рисунки, аппликации, поделки, коллективная работа и др;

2) углублять представления ребенка о себе в прошлом, настоящем и будущем воспитатель используя, например рассматривание фотографий в динамике роста ребенка. Беседовать на тему: «Каким я был? Какая я сейчас? Какими мы будем?». Воспитатель продолжает формировать у детей представления о личных данных: имя, фамилия, возраст ребенка в годах; умение называть их в типичных ситуациях;

3) на основе выделения некоторых собственных достоинств ребенка, например «Я научилась заплетать косички кукле Маше», и перспектив в собственном развитии «Летом, я буду учиться, кататься на велосипеде с братом» развивать положительную самооценку старшего дошкольника, развивать чувство гордости за собственные успехи и достижения;

4) расширять гендерные представления детей 5–6 лет. Формируя чувство собственной принадлежности и умение аргументировать её по ряду существенных признаков, воспитатель беседует с ребятами о том, какими хотят стать девочки и мальчики. Читает русские народные сказки, например «Морозко», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» и др. Продуктивная деятельность может выражаться, например, в художественном творчестве на тему: «Портрет девочки (мальчика), который (ая) мне нравится»;

5) развивать осознание ребенком 5–6 лет своего места в обществе, расширяет представления о правилах поведения в общественных местах, углубляет представ-

ления детей об их обязанностях в группе детского сада, дома, на улице и формирует потребность вести себя в соответствии с общепринятыми нормами. Например, проводить этические беседы на темы «Мои друзья», «Какой я вежливый»;

6) предлагая детям творческие задания, обеспечивать социальное признание результатов их деятельности. Воспитатель не подавляет детскую инициативу, а обеспечивает техническую сторону выполнения задания, помогает с поиском материала и относится серьезно к любым увлечениям ребенка. Примером, может выступить изготовление кормушек для птиц, создание плана улицы, города, где живет ребенок и др.

Таким образом, обращая внимание на выше перечисленные рекомендации, ребенок 5–6 лет будет проявлять интерес к общественным явлениям. Задавать вопросы о себе, родителях, детском саду, школе, профессиях взрослых и т.п. Ребенок будет задавать вопросы о прошлом, эмоционально предвосхищать ближайшее будущее. Старший дошкольник сможет проявлять сочувствие к близким людям, сопереживать им, сорадоваться. Адекватно откликаться на радостные и печальные события в ближайшем социуме. Проявлять отзывчивость. Откликаться на предложение общения, выступать инициатором. Ребёнок старшей группы будет осознавать социально-положительную оценку нравственных качеств, действий, проявлений, поступков, воспроизводить самостоятельно или по указанию взрослого некоторые образцы социального поведения взрослых или детей в играх, повседневной жизни. Положительно оценивать себя на основе представлений о некоторых своих качествах, особенностях и испытывать гордость за собственные успехи и достижения, успехи и достижения родителей, близких людей, друзей, людей, живущих в России.

Литература:

1. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.
2. Успех. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.О. Березина, И.А. Бурлакова, Е.Н. Герасимова, и др.; науч. Рук А.Г. Асмолов; рук. Авт. Коллектива Н.В. Фебина. — М.: Просвещение, 2011.
3. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2012.

Роль мультимедийного оборудования в формировании патриотических чувств старших дошкольников

Муратова Галина Фёдоровна, воспитатель
МБДОУ д/с общеразвивающего вида №58 (г. Апатиты, Мурманская обл.)

Родина... Это слово выражает самое великое и дорогое, глубокое и сильное чувство русского человека. Нельзя быть патриотом, не чувствуя личной связи с Родиной, не зная, как любили и берегли ее наши предки, наши отцы и деды.



Нет сомнения в том, что уже в детском саду в результате систематической, целенаправленной воспитательной работы у ребенка могут быть сформированы элементы гражданственности и патриотизма.

Тем более, что на сегодняшний день информационные технологии значительно расширяют возможности педагогов и специалистов в сфере дошкольного образования и позволяют наиболее полно и успешно реализовать развитие способностей ребенка.

В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникативные технологии позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в раннем детстве — умение самостоятельно приобретать новые знания.



Изучив соответствующую литературу по патриотическому воспитанию поставила перед собой следующие задачи:

- воспитание чувства привязанности к своему дому, детскому саду, своим близким;
- формирование чувства любви к своему родному краю, своей малой родине на основе приобщения к родной природе, культуре и традициям;

- формирование представлений о России как о родной стране, о Москве, как о столице России;
- воспитание гражданско-патриотических чувств посредством изучения государственной символики России;
- воспитание чувства патриотизма средствами эстетического воспитания: музыка, изобразительность, художественное слово;
- приобщение родителей к проблеме патриотического воспитания.

Для решения вышеназванных задач составила перспективный план работы по патриотическому воспитанию на год с учетом региональных климатических условий, принципа постепенного перехода от более близкого ребенку, лично значимого для него материала, к менее близкому.



Любовь маленького ребенка к Родине начинается с отношения к самым близким людям — отцу, матери, бабушке, с любви к своему дому, улице, на которой он живет, к детскому саду, городу. Поэтому работу по патриотическому воспитанию начала с темы «Мой дом, моя семья». Дети рассказывали о членах своих семей, составляли с родителями рассказы на тему «Моя семья» и приносили в детский сад семейные альбомы. В сюжетно-ролевых играх «Дом», «Семья» дети отражали знания о своем ближайшем окружении, об именах близких людей, о семейных традициях. На занятиях по ознакомлению с окружающим провела беседы «Мама — самое прекрасное слово на земле», «Мамин день». Дети с удовольствием рассказывали о своих мамах, об их профессиях, рисовали портреты своих мам и изготавливали для них подарки. Вместе с детьми подобрали стихи и песни о маме и с удовольствием исполняли их. Также на занятиях широко использовались игры и игровые упражнения, разработанные мной на основе медиатехнологий. Преимущество собственных разработок заключается в том, что их можно включать в любой этап мероприятия, при объяснении нового, повторении и закреплении материала.

Красивым завершением этой работы стало создание двух мультимедийных презентаций: «Мама разные нужны» и «Мамин день», а также фотоклипа «Семейный альбом



Работа по теме «Мой любимый детский сад» началась у нас с путешествия по детскому саду и бесед о профессиях работающих здесь людей, а также с экскурсии по микрорайону, где расположен детский сад «Радуга». Проводились фронтальные и подгрупповые занятия с использованием мультимедийного оборудования — «Мы — самые старшие в детском саду» и «Наши добрые дела». В рисовании, лепке, конструировании и аппликации из природного материала также прошла тема любимого детского сада. Использование в работе мультимедийных презентаций и фотоклипов способствовало повышению интереса детей к изучаемому материалу и расширило возможности моделирования игровых ситуаций.



Воспитывая у детей гордость за свою малую родину, желание сделать ее лучше, я сформулировала тему «Я живу на Кольском полуострове в г. Апатиты». На занятиях был проведен цикл бесед «Мой родной город» («Город, где я родился»). Дети придумывали рассказы на тему «Из окна, из окна наша улица видна». В рисовании «Город волшебного камня», лепке «Родная улица», конструировании «Мост» и аппликации «Дворец», дети старались передать красоту, современность нашего города. Были созданы мультимедийные презентации «Путешествие в прошлое», «Северный городок», которые использовались на занятиях и в совместной детско-родительской игре-викторине «Их имена в памяти улиц». Организованы видео-экскурсии к самым известным памятникам нашего города: памятник первым строителям, Кириллу и Мефодию, павшим воинам, памятник Ферсману и павшим милиционерам. В результате целенаправленной работы у детей группы сформировались навыки поведения на

нашей группы», которые и сейчас вызывают у детей эмоциональный отклик и живой интерес.



улицах города, чувство гордости за свой город и уважения к людям труда.



Работая над темой «Наша Родина — Россия», на занятиях провела беседы «Наша родина — Россия, наш общий язык — русский», «Я живу в России», «Русский фольклор» (заклички, частушки, колыбельные), «Народные приметы». Специально к занятиям созданы фотоклип «Дружат дети всей земли» и мультимедийные презентации «Государственные символы России» и «История русского народного костюма». При знакомстве детей с русским народным костюмом, у них сразу же возникло желание нарисовать его. На занятиях с использованием мультимедийного оборудования дети более активны, за счет высокой динамики эффективней проходит усвоение материала, тренируется внимание и память, активно пополняется словарный запас. После таких занятий, в свободной деятельности, дети с удовольствием слушали песни о Родине и играли в народные игры.



Воспитывая любовь к родному Отечеству, нельзя забывать об его защитниках. Я провела с детьми беседы «Тот герой, кто за Родину горой», «Наша армия родная». Созданы мультимедийные презентации «Боевая техника», «Армия и флот», «На аэродроме», которые включались в занятия на разных этапах. После этого дети с удовольствием составляли свои рассказы о Российской армии, рисовали картины и даже оформили все это в отдельный альбом «Российская армия глазами детей». В рамках работы по этой теме уделила особое внимание празднику День Победы. С детьми проводились беседы «Праздник нашей победы», «Дети войны», «Как хорошо, когда мир на земле». Детям очень понравилась экскурсия к памятнику погибшим в ВОВ воинам, но особенно запомнилась встреча с ветераном-фронтовиком.



Наибольший эмоциональный отклик у детей вызывают праздники, утренники, массовые мероприятия. Совместно с музыкальным руководителем организуем мероприятия, способствующие развитию у детей патриотических чувств. Это и новогодние утренники, и День защитников Отечества, и различные веселые спартакиады. Необычными и запоминающимися получились такие праздники, как «Осенняя ярмарка» и «День защиты детей». В музыкальном зале установили мультимедийное оборудование, с экрана которого герои любимых сказок обращались к детям с заданиями и вопросами. Благодаря виртуальному общению с ними, дети смогли почувствовать себя в другом измерении.

Чтобы выяснить отношение родителей к проблеме патриотического воспитания, было проведено анкетирование по теме: «Патриотическое воспитание дошкольников: быть или не быть?». Ответы родителей помогли определиться с направлениями работы по данной теме. Но поскольку в последнее время появилась новая формация родителей, которые уже не представляют свою жизнь без ресурсов Интернета, электронной почты и поисковых систем, работа с родителями проводилась в двух направлениях. В помощь родителям оформлен стенд, где размещаются статьи, стихи, приметы, игры для разучивания и занятий с детьми дома, подготовлены консультации: «Особенности нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста», «Связь экологического и патриотического воспитания детей».

Также в работе с родителями активно используются сетевые электронные ресурсы (Интернет) — наиболее распространенный и демократичный способ распростра-

нения и получения информации, доступный родителям не зависимо от места их проживания и уровня дохода. Создан специальный уголок: «В гостях у «Файлика», в котором для родителей размещаются ссылки на Интернет-ресурсы, которые могут помочь в воспитании и развитии детей дошкольного возраста.



Постоянно привлекаем родителей к участию в конкурсах, развлечениях, выставках. Заранее вывешиваю яркое, красочное сообщение о проведении мероприятия. Родители не остаются равнодушными: собирают рисунки, фотографии, готовят вместе с детьми поделки из природного материала. Патриотическое воспитание можно назвать одним из самых сложных направлений. Уровень представлений детей о патриотизме во многом зависит от того, какое содержание отобрано воспитателем, и какие методы им используются. Поэтому я принимаю активное участие в методической работе ДОУ. Подготовлены консультации для педагогов: «Зачем знакомить дошкольников с родословной?» и «Медиаобразовательная игра как средство нравственно-патриотического воспитания дошкольников», также разработан долгосрочный творческий проект «С чего начинается Родина?». Совместно с администрацией детского сада, участвовала в подготовке и проведении общего родительского собрания «Роль семьи и социальных факторов в формировании гражданско-патриотических чувств дошкольников».



Мы постоянно ищем новые пути сотрудничества с родителями, ведь у нас одна цель — воспитывать будущих созидателей жизни. В настоящее время информационные технологии являются неотъемлемой частью нашей жизни. Разумно используя их в своей работе, можно выйти на современный уровень общения с детьми, родителями, педагогами — всеми участниками образовательного процесса. Каков человек — таков мир, который он создает вокруг себя. Хочется верить, что наши дети, когда вырастут, будут любить и беречь свою Родину.

Детский фитнес как активная форма физического развития детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного дошкольного образования

Николаева Лариса Николаевна, инструктор по физической культуре
МАДОУ «Детский сад №396 г. Перми»

Проблема воспитания здорового поколения приобретает в настоящее время большое значение. Дошкольный период детства относится к возрасту наиболее стремительного развития человека, первоначального формирования физических и психических его качеств, необходимых в течение всей его последующей жизни, складывания свойств и особенностей, определяющих его индивидуальное личностное развитие. Высок процент физиологической незрелости, что является причиной роста функциональных и хронических заболеваний. Современное общество развивается на основе идей гуманизации, предполагающей раскрытие и реализацию потенциала каждого человека, в том числе и людей с отклонениями в здоровье.

В настоящее время процесс интеграции детей с нарушенным слухом расширяется благодаря ранней диагностике и коррекционно-компенсаторной направленности учебно-воспитательного процесса. Полноценное развитие детей, имеющих нарушение слуха, невозможно без физического воспитания, обеспечивающего не только необходимый уровень физического развития, но и коррекцию отклонений различных сфер деятельности ребенка. Такие дети с нарушением слуха посещают наш детский сад №396.

Многие исследователи отмечают, что практически у всех детей с нарушением слуха существуют проблемы формирования двигательных функций. (Б.И. Пинский, 1977 г.; В.А. Кручинин, 1989 г; Н.Г. Байкина, Б.В. Сермеев, 1991 г.; Л.Б. Дзержинская, 1997; Е.М. Маслокова, 1997г.; Л.Д. Хода, 1999 г.) У большинства слабослышащих детей четко прослеживается недостаточный уровень сформированности координационных способностей, которые лежат в основе двигательных навыков детей. [1, 2]

Решение проблемы подбора средств и методов педагогического воздействия с целью повышения уровня физической подготовленности является одним из главных направлений физического воспитания детей с нарушением слуха.

Эффективной формой оздоровительной физической культуры дошкольников является фитнес-аэробика. Аэробика активизирует все системы организма, кровоо-

бращение, дыхание, слух, она приносит ребенку положительные эмоции. На первый взгляд может показаться, что занятия фитнесом под музыку не решают главной задачи — научить слушать и говорить.. Но это не так. Помочь детям ощутить звук всем своим существом, соединить музыкальный ритм и движение, научить воспитанника, раскрепостившись, управлять своим телом, делая движения свободно. Доступность и увлекательность, высокая эмоциональность, многообразие двигательных действий и функциональные нагрузки позволяют использовать данный вид спортивной деятельности как одно из средств физического развития дошкольников с нарушением слуха..

Именно поэтому я выбрала это направление, поставив **цель** — формирование разносторонне физически развитой личности, готовой к активной творческой самореализации в пространстве общечеловеческой культуры, целостного развития физических, психических, морально-волевых качеств.

Задачи:

1. Развивать слуховое восприятие и координацию движений.
2. Осваивать базовые знания фитнес-аэробики (базовые шаги).
3. Развивать и укреплять все мышечные группы.
4. Повышать функциональные возможности вегетативных органов, укреплять сердечно-сосудистую и дыхательные системы.
5. Формировать правильную осанку, предупреждать плоскостопие.
6. Развивать двигательные навыки, физические качества — силу, скоростные качества, выносливость.
7. Воспитывать положительный интерес к занятиям спортом.

Все что нужно для занятий аэробикой — это спортивный зал, аудицентр для музыкального сопровождения и соответствующая музыка.

Предлагаю ознакомиться с базовыми шагами (элементы) без смены лидирующей ноги (унилатеральные), со сменой лидирующей ноги (билатеральные).

Базовые шаги (элементы) без смены лидирующей ноги (унилатеральные) [5]

Марш на месте и с перемещениями вперед, назад.	March (марш).
Марш на месте, ноги врозь.	Out (оут)
Два шага (ноги врозь), два шага (ноги вместе) без перемещения.	Out-in (оут-ин)
Два шага вперед (ноги врозь), два шага назад (ноги вместе).	V-step (ви-степ)
Два шага назад (ноги врозь), два шага вперед (ноги вместе).	A-step (ей-степ)
Одна нога выполняет шаг вперед — назад, другая на месте.	Mambo (мамбо)
Два шага вперед (ноги вместе), два шага назад (ноги вместе).	Basic (бейзик)

Базовые шаги (элементы) со сменной лидирующей ноги (билатеральные) [5]

Шаг в сторону, приставить вторую ногу.	Step Touch (степ-тач)
Два приставных шага в сторону.	Double Touch (дабл степ-тач)
Шаг в сторону, подъем колена.	Knee Up (кни ап)
Шаг в сторону, два подъема колена.	Double Knee Up (дабл кни ап)
Шаг в сторону, подъем прямой ноги вперед.	Kick (кик)
Шаг в сторону, два подъема прямой ноги вперед.	Double Kick (дабл кик)
Шаг в сторону, подъем прямой ноги в сторону.	Lift side (лифт сайт)
Шаг в сторону, два подъема прямой ноги в сторону.	Double Lift side (дабл лифт сайт)
Шаг в сторону, захлест голени (согнув ногу, направить колено в пол, пятку к ягодице).	Curl (карл)
Шаг в сторону, два захлеста голени (согнув ногу, направить колено в пол, пятку к ягодице).	Double Curl (дабл карл)
Шаг в сторону, вторая нога выполняет касание на месте.	Open Step (опен степ)
Шаг в сторону, приставить вторую ногу (касание вперед носком или пяткой).	Heel Touch (хил тач)
Шаг в сторону, скрестный шаг в сторону, приставить.	Grapevine (грепвайн)
Три быстрых шага на месте на «раз и два».	Cha-cha-cha (ча-ча-ча)
Три быстрых шага на «раз и два» с интенсивным перемещением.	Shasse (шассе)

При обучении и выполнении базовых элементов аэробики необходимо учитывать и соблюдать следующие рекомендации: сохранять правильную осанку (живот и ягодицы подтянуты, грудная клетка «раскрыта», сохранять все нормальные физиологические изгибы позвоночника); отсутствие излишнего разгиба в коленных суставах, а также их излишнего сгибания. Упражнения необходимо выполнять на полной стопе (перекат с пятки на носок). Сохранять естественный разворот стоп наружу, особенно при широких движениях. Мышечный контроль на протяжении всего движения, не допускать инерционных движений. При выполнении «мамбо», повторов и выпадов пятка не ставится на пол.

Требования по технике безопасности во время занятий фитнес-аэробикой. [3, 4]

Во время выполнения комплексов и упражнений классической аэробики существуют запрещенные движения: быстрые вращения головой и излишние наклоны вперед и назад шеи; упражнения (махи ногами) в стойке на коленях с опорой на кисти; прогиб туловища в положении лежа на спине; переход из положения, лежа в положение, сидя с прямыми ногами; глубокие приседания, где упор в коленном суставе составляет менее 90%; наклоны

вперед, стоя на прямых ногах; прогиб туловища назад в положении стоя; осевая нагрузка; глубокие наклоны туловища в стороны; круговые движения туловищем; вращательные движения коленями; работа с отягощениями на выпрямленных руках; продолжительная работа руками выше уровня плеч; резкие скручивания туловища («мельница»); все баллистические движения (высокие махи ногами и т.п.); упражнения в позе барьериста; движения с чрезмерной амплитудой; максимальные нагрузки; продолжительное изометрическое напряжение.

Для слабослышащих дошкольников, чьи первые попытки выполнить базовые элементы в аэробике гораздо более несовершенны, чем у слышащих сверстников, крайне важен индивидуальный подход и хорошо продуманная поощрительная тактика. Шаг за шагом ребята осваивают сложное искусство владения собственным телом, и каждый находит свой собственный путь.

Я уверена, что занятия фитнес-аэробикой помогут слабослышащим (инклюзивным) детям в будущем, кем бы они не стали и какую бы профессию не выбрали. Занимаясь фитнесом, ребята эмоционально богаче, у них появляется постоянный источник радости и возможность для самоутверждения, они становятся физически сильнее и выносливее. Одним из главных результатов — легкость и уверенность детей при общении с людьми.

Литература:

1. Головчиц Л.А. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста. Москва, 1991. — 70 с.
2. Лехонгард Э.И. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста в детском саду. Москва, 1997. — 271 с.
3. Лисицкая Т.С. Базовые виды аэробики (классическая аэробика, степ-аэробика, силовые виды групповых упражнений, фитнес-гимнастика). Москва, 2009. — 12 с.

4. Ростовцева М.Ю., Александрова В.А., Жерносек А.М. Оздоровительная аэробика и степ-аэробика. Москва, 2010. – 11 с.
5. Слущер О.С., Полухина Т.В., Козырев В.С. Программа для обучающихся 8–11 классов по физической культуре на основе фитнес-аэробики. Москва, 2012. – 132 с.

Современные физкультурно-оздоровительные технологии как средство здоровьесбережения в ДОУ

Оськина Татьяна Викторовна, инструктор по физической культуре
Детский сад №85 комбинированного вида (г. Саранск)

Человек — высшее творение природы. Но для того, чтобы наслаждаться её сокровищами, он должен отвечать, по крайней мере, одному требованию: быть здоровым, дружить со спортом и физкультурой. Нам, педагогам, важно вооружиться современными формами, методами физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками, чтобы организовать и проводить занятия с детьми интересно, полезно, увлекательно, чтобы гимнастика, физические упражнения, ходьба прочно вошли в повседневный быт каждого ребёнка, чтобы сохранить и обеспечить подрастающему поколению работоспособность, здоровье, полноценную радостную жизнь [2, с. 3].

Ребёнку нужно предоставлять возможность самому преодолевать трудности, справляться со всеми физическими нагрузками, т.к. при этом маленький человек учится определять меру своих сил и возможностей, развивает осторожность, подготавливает себя для успешного овладения сложными двигательными навыками, при этом крепнут мышцы пальцев, кистей, плеч, спины и брюшного пресса, ребёнок становится крепким, гибким, ловким, находчивым, а это уже профилактика травматизма. У него появляется уверенность в себе, повышается жизненный тонус, легко протекают (или вообще предотвращаются) заболевания, успешнее идут занятия в дошкольном учреждении.

Такой малыш имеет возможность разрядиться после сидячих игр или занятий с помощью самостоятельно организованных упражнений, подвижных игр. Физически развитому малышу хочется двигаться всё больше и больше, и нужно эту потребность в движении развивать, предоставляя ребёнку возможность для выполнения всё более сложных гимнастических упражнений.

Для полноценного физического и психического развития ребёнка в детском саду наряду с созданием физкультурно-оздоровительной работы, повышения мастерства педагогов, комплексного решения физкультурно-оздоровительных мероприятий, необходимо также использовать современные здоровьесберегающие технологии.

Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании — технологии, направленные на решение приоритетной задачи современного дошкольного образо-



вания — задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса в детском саду: детей, педагогов и родителей.

В своей работе с дошкольниками мы используем следующие здоровьесберегающие технологии: упражнения на ступах, фитболах, дыхательная гимнастика, релаксация, игровой стретчинг, психогимнастика, упражнения на развитие гибкости, правильной осанки, цветотерапия, и др.

Важное место на занятиях по физической культуре занимают специальные дыхательные упражнения, которые обеспечивают полноценный дренаж бронхов, очищают слизистую дыхательных путей, укрепляет дыхательную мускулатуру. С помощью дыхания можно расслаблять, восстанавливать организм после физической нагрузки и эмоционального возбуждения.

Дети нуждаются в дополнительных физических нагрузках на определенные группы мышц. Для решения этой проблемы используем игровой стретчинг — эта методика направлена на активизацию защитных сил организма детей, овладение навыками совершенного управления своим телом, психоэнергетикой саморегуляции, развитие и высвобождение скрытых творческих и оздоровительных возможностей подсознания.



Методика основана на статичных растяжках мышц тела и суставно-связочного аппарата рук, ног, позвоночника, позволяющих предотвратить нарушения осанки и исправить её, оказывающих оздоровительное воздействие на весь организм.



Детям нравится и степ-аэробика. В ряду наиболее эффективных комплексов оздоровительной гимнастики техника степа — самая простая в исполнении и эффективная. Она позволяет в короткий срок добиться наилучших результатов — повысить жизненный тонус, укрепить мускулатуру и наполнить тело жизненной энергией.

Упражнения на степах тренируют сосудистую систему, усиливают обмен веществ в организме, влияют на сердце и лёгкие, увеличивая потребность организма в кислороде, улучшают психологическое и эмоциональное состояние ребёнка [1, с. 12].

Для выполнения гимнастических упражнений с предметами в различных исходных положениях применяются фитболы. Ручка фитбола, лежащая на полу, создаёт дополнительную опору и устойчивость, облегчая работу с ним.

Фитболы так же эмоционально украшают занятия, позволяя использовать мяч в качестве «лошадки». Фитболгимнастика проводится на больших разноцветных мячах, выдерживающих вес до 300 кг. Они оказывают вибрационное воздействие. Механическая вибрация активно стимулирует работу всех органов и систем человека. Непрерывная вибрация действует на нервную систему успокаивающе, а прерывистая — возбуждающе. На занятиях с детьми используется лёгкая вибрация в спокойном темпе (сидя, не отрывая ягодич). Вибрация, сходная с

верховой ездой, используется в лечении остеохондроза, сколиоза, заболеваний желудочно-кишечного тракта, ишемической болезни сердца, неврастении. Одна лишь правильная посадка на фитболе выравнивает косоое положение таза, способствует формированию правильной осанки, а поддержание равновесия привлекает к координированной работе многочисленные мышечные группы, решая задачу формирования мышечного корсета за счет укрепления мышц спины и брюшного пресса.



Очень важна цветовая гамма физкультурного оборудования, помещения (цветотерапия), в котором дети занимаются физическими упражнениями и развивающими играми. Она должна отличаться от комнат, где дети отдыхают.

Тёплые цвета (красный, оранжевый) повышают активность отдела вегетативной нервной системы, стимулируют, тонизируют иммунитет, укрепляют память, зрение, придают бодрость, улучшают цвет кожи.

Холодные цвета (синий, голубой) нормализуют сердечную деятельность, ухудшают скоростно-силовые качества. Зелёный цвет нормализует сердечную деятельность и ЦНС, стабилизирует артериальное давление, расслабляет, снимает напряжение, помогает при заболевании позвоночника, обмена веществ, мигрени.

В конце занятия чередуем использование игр малой подвижности и психогимнастики, релаксации. Эта технология позволяет через воображение ребёнка воздействовать на ЦНС успокаивающе, расслабляюще. На помощь здесь приходят музыка (музыкотерапия), шумы природы, голос взрослых и др.

Таким образом, очень важно, чтобы каждая из рассмотренных технологий имела оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая



деятельность в итоге сформировала у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное развитие.

Применение в работе ДОУ здоровьесберегающих технологий повышает результативность воспитательно-

образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, формирует положительные мотивации у педагогов ДОУ, родителей и детей.

Литература:

1. Кузнецова М.Н. Система мероприятий по оздоровлению детей в ДОУ: практическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2007. — 112 с.
2. Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ: планирование, занятия, упражнения, спортивно-досуговые мероприятия / авт.-сост. О.Ф. Горбатенко, Т.А. Кардаильская, Г.П. Попова. — Волгоград: Учитель, 2008. — 159 с.

Решение задач сенсорного развития ребенка на полисенсорной основе

Петухова Антонида Андреевна, старший воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г.Апатиты)

Задача детского сада — обеспечить наиболее полное развитие воспитанников с учетом возрастных характеристик на этапе завершения дошкольного образования, подготовить их к обучению в школе.

Готовность ребенка к школьному обучению в значительной мере определяется его сенсорным развитием. Исследования психологов показывают, что большая часть трудностей, возникающих у первоклассников, связана с недостаточной точностью и гибкостью восприятия. Отсюда искажения в написании букв, построении рисунка, неточность в изготовлении поделок. Не менее важное значение имеют развитость мелкой моторики рук и зрительно-моторной координации.

Для улучшения сенсорного развития ребенка необходимо обогащать теорию и практику дошкольного воспитания, т.е. разрабатывать и использовать наиболее эффективные средства и методы сенсорного воспитания в детском саду. Наш детский сад с 1993 года работает по программе «Развитие» под редакцией Л.А. Венгера, которая определяет четкие ориентиры требований к формированию сенсорных способностей на разных ступенях до-

школьного детства. Пропедевтическая работа начинается с группы раннего возраста.

Педагогический коллектив нашего учреждения ставит перед собой следующие задачи:

- развивать и совершенствовать у детей все виды восприятия, обогащать их чувственный опыт;
- развивать осязательное восприятие, а именно тактильные и кинестетические ощущения, микро- и макромоторику воспитанников;
- повышать уровень знаний у родителей по сенсорному развитию и воспитанию дошкольников;
- повышать уровень компетентности по сенсорному развитию и воспитанию дошкольников у педагогов.

Мы стремимся к тому, чтобы решать задачи сенсорного воспитания дошкольников на полисенсорной основе, то есть к тому, чтобы сенсорное развитие ребенка охватывало всё многообразие сенсорных характеристик окружающего мира и осуществлялось путём использования «жизненной обстановки» в целом — помещения детского сада и его территории.

Условия, созданные в детском саду:

— сенсорная комната — специально оборудованное помещение, где ребенок в безопасной, комфортной обстановке, наполненной разнообразными стимулами, имеет возможность исследовать окружающее самостоятельно или под руководством взрослого.

— сенсорные зоны в группах. Включают в себя игры и пособия для развития зрительных, тактильных, слуховых, обонятельных анализаторов, центры «песок-вода», дидактические столы с наполнителями (группы раннего возраста), уголки экспериментирования (дошкольные группы).

— сухой бассейн. Доступен для детей всех возрастов.

— комната песочной терапии в кабинете педагога-психолога.

Кроме специально созданных условий широко используются другие помещения и оборудование детского сада, так как учитывая принцип полисенсорности, любой объект способствует развитию нескольких видов восприятия опосредованным путем:

— бассейн и физкультурный зал — тактильное и кинестетическое восприятие (вода, физкультурное оборудование для разминки и плавания, развития движений);

— музыкальный зал — слуховое, зрительное, кинестетическое восприятие (фортепиано, синтезатор, мультимедийный проектор, лазерный проектор, музыкальный центр, диапроектор со слайдами, детские музыкальные инструменты, телевизор, видеомэгафон, DVD, видеотека, аудиозаписи, зеркальный шар, светильники-пучки «Фонтан света», пособия для развития движений);

— музей русской избы — зрительное и тактильное восприятие;

— медицинский блок и прачечная — обонятельное восприятие;

— пищеблок, обеденные зоны в группах — обонятельное и вкусовое восприятие;

— участок дошкольного учреждения — зрительное, обонятельное, тактильное, кинестетическое восприятие (деревья, кустарники, цветочные клумбы, альпийская горка, физкультурно-игровое оборудование).

На сеансах релаксации дети ощущают воздействие природных факторов: тепло солнечных лучей, прохладу ветерка, брызги воды.

Повышение профессиональной компетенции педагогов в сенсорном воспитании детей осуществляется постоянно через разные формы: педагогические советы, консультации, семинары-практикумы, открытые просмотры, творческие недели, конкурсы-смотры, самообразование.

Поиск и самостоятельный выбор педагогами конкретных форм работы с детьми становится нормой их деятельности, что обостряет необходимость своевременной методической помощи, быстрого и гибкого реагирования на запросы.

Эффективным методом решения задач сенсорного развития детей является проектная деятельность, в частности, реализация проектов «Сенсомоторный уголок».

Для педагогов разработаны: консультация «Сенсомоторное развитие дошкольника. Его критерии», рекомендации по разработке проекта «Сенсомоторный уголок в группе», рекомендации по оснащению уголка, памятка «Правила проведения пальчикового тренинга для дошкольников», диагностические карты сенсорного развития детей для каждой возрастной группы, положение о смотре-конкурсе сенсорных уголков, оценочный лист уголков.

В помощь педагогам создан банк идей оформления сенсорных уголков — тематическая подборка статей из журналов «Дошкольное воспитание», «Ребенок в детском саду», «Обруч», «Дошкольная педагогика».

На педагогическом совете состоялась защита проектов. При организации сенсорного уголка педагоги уделили внимание созданию авторской концепции его оформления. Дизайн уголка соответствовал общему оформлению группы и дополнял его.

В результате проделанной работы в дошкольном учреждении появились разные по тематике и содержанию сенсорные уголки:

— «Умелые ручки» — группы раннего возраста;

— «Волшебная страна разноцветья» — II младшая группа;

— «Крышкоград» — средняя группа;

— «Семицветик» — старшая группа;

— «Умные пальчики» — подготовительная к школе группа;

— «Танцевальная мозаика» — бассейн.

Назначение сенсорных уголков — развитие всех видов восприятия, создание условий для реализации сенсорно-перцептивных способностей, речевого, психического развития детей, эмоционально-положительного отношения к предметам и действия с ними. Уголок используется в педагогическом процессе как в организованной, так и в самостоятельной игровой и поисково-экспериментальной деятельности детей.

Мониторинг сенсорного развития детей показал явную положительную динамику: высокий уровень — на 17%; средний уровень — на 7,9%; снижение низкого уровня — на 9,1%.

Таким образом, благодаря созданию в детском саду единого образовательного пространства на полисенсорной основе и профессиональной компетенции педагогов в дошкольном учреждении осуществляется полноценное сенсорное воспитание детей, стимулирующее их к активному познанию, получению максимальной информации из окружающего мира, что способствует качественной подготовке к школьному обучению.

По результатам психологического обследования выпускников подготовительной к школе группы на готовность к школе

41% (9 человек) показали высокий уровень,

54,5% (12 человек) — средний,

4,5% (1 человек) — средне-низкий уровень.

Низкий уровень — отсутствует.

Литература:

1. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г. «Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет», М., «Просвещение», 1988 г.
2. Дьяченко О.М. и другие «Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие», М., «Новая школа», 1996 г.
3. Каралашвили Е.А., Антоненкова О.В., Малахова Н.Е. «Организация сенсомоторного уголка в группе детского сада» — «Справочник старшего воспитателя» №5-2008.

Переориентация родительской позиции во взаимодействии субъектов образовательного процесса

Реннер Ольга Валерьевна, педагог дополнительного образования, методист

МБОУ дополнительного образования детей Дом детского творчества «У Белого озера» г. Томска, Центр дошкольников «Лучики»

Данный материал представляет опыт работы педагогов Центра дошкольников «Лучики» с родителями воспитанников и может быть интересен методистам, педагогам и психологам детских образовательных учреждений разного типа.

Центр дошкольников «Лучики» — учреждение дополнительного образования детей. У нас занимаются дети от 2 до 7 лет, как «домашние», так и посещающие ДООУ.

Чего же хотят родители, приводящие дошкольников на занятия в учреждения дополнительного образования детей?

По данным ежегодно проводимого вводного анкетирования родителей можно сделать следующие выводы. Часть родителей хотят, чтобы педагоги таких учреждений подготовили детей к «поступлению в школу». Т.е. им важно, чтобы ребёнок научился читать, считать (и как можно раньше), смог успешно пройти тестирование в школе.

Часть родителей, преимущественно имеющих «домашних детей», приводят их в такие учреждения ещё и для того, чтобы ребёнок научился взаимодействовать со сверстниками.

Для третьей группы родителей важно эстетическое развитие их ребёнка.

Есть и такие родители (и их с каждым годом становится всё больше), которые в Центр идут для того, чтобы иметь возможность лучше узнать своего ребёнка, быть с ним рядом во время занятий, научиться с ним взаимодействовать, понимать, что необходимо именно ему для дальнейшего развития.

Каковы бы ни были причины обращения семей, имеющих детей-дошкольников, в Центры дополнительного образования, нельзя не отметить достаточно высокий уровень ожиданий родителей по отношению к оказываемым данными Центрами образовательным услугам.

Центр дошкольников «Лучики» уже более 20 лет является конкурентоспособной образовательной площадкой в среде учреждений дошкольного образования г. Томска и привлекает родителей с разными целевыми установками.

В настоящее время «Лучики» — это:

— уютный дом для всей семьи, в котором занимаются, развиваются и взаимодействуют 230 дошкольников от 2 до 7 лет и их родители;

— 10 педагогов высшей и первой квалификационной категории;

— программное обеспечение, представленное авторскими и модифицированными образовательными программами современного уровня;

— центр, в котором ведётся работа с детьми в нескольких направлениях (на занятиях художественно-эстетического, физкультурно-спортивного и социально-педагогического циклов).

Сегодня в Центре родителям и детям предлагается три разновидности групповой формы организации занятий:

— занятия детско-родительских групп для детей 2–3 лет и их родителей;

— вечерние групповые занятия по типу кругосветки для детей 4, 5, 6-летнего возраста;

— занятия в разновозрастной группе дневного пребывания.

Группа дневного пребывания, в которой я работаю педагогом десятый год, называется «Цветик-Семицветик». Это разновозрастный коллектив, в который входят дошкольники от 3 до 7 лет. Причём некоторые дети посещают занятия 3–4 год, а есть среди воспитанников и те, кто занимается первый год, «заняв место» выпускников.

Обучение в нашей группе доступно для любого ребёнка дошкольного возраста. Чаще всего родители приводят к нам детей, которые по разным причинам не посещают муниципальный детский сад. Прежде всего, это дети с хроническими соматическими заболеваниями (часто болеющие); дети, имеющие трудности в общении; дети из двуязычных и социально необеспеченных семей.

Для них наша группа является развивающей средой, в которой ребёнок приобретает опыт общения с разными людьми и готовится к принятию нового социального статуса — школьника, получая при этом необходимые знания, умения, навыки, позволяющие в дальнейшем успешно обучаться в школе.

Основным принципом в работе педагогов группы «Цветик-семицветик» является осуществление индивидуального подхода в развитии воспитанников, учёт их возрастных особенностей, индивидуального темпа работы, сферы интересов, уровня развития познавательных процессов. Это представляется возможным благодаря малому количеству детей в группе (8–12 человек с возможностью разделения на подгруппы), а так же является необходимым в условиях разновозрастного состава детей (от 3 до 7 лет).

Разновозрастный состав воспитанников группы позволяет получить уникальные результаты, которых невозможно добиться, организовав образовательный процесс в группе ровесников. Старшие дети «примеряют» на себя различные роли — воспитателя, учителя, старшего товарища, помощника, — помогая малышам в быту и давая «мастер-классы» на занятиях. Тем самым для них любая деятельность становится социально-значимой; формируется ответственность за свои поступки и развивается самоконтроль («Я — пример для малышей»); они быстрее становятся самостоятельными («Если я — авторитет для малышей, я должен уметь делать всё сам!»). Для младших детей, таким образом, происходит скорейший переход «зоны ближайшего развития» в «зону актуального развития»; они легче адаптируются в новой среде, потому что чувствуют внимание и поддержку со стороны старших товарищей.

Педагогами группы создаются специальные условия участия в образовательном процессе родителей, поскольку именно они являются заказчиками образовательных услуг.

С целью выявления родительского заказа в начале учебного года проводится вводное **анкетирование и индивидуальное интервьюирование** (по запросу родителей и по инициативе педагогов). Родители новичков, поступающих в нашу группу, больше ориентированы на социализацию ребёнка, воспитывающегося в домашних условиях, а также на подготовку его к школе. В то время как родители детей 2–3 года обучения, для которых наш Центр стал «вторым домом», ориентированы уже на развитие индивидуальных качеств ребёнка, его способностей, поддержку его познавательной инициативы.

В начале учебного года на **родительском собрании** педагоги представляют авторскую образовательную программу «Цветик-семицветик» и учебно-тематический план, по которому в течение учебного года будет осуществляться образовательный процесс. На данном собрании родителям предоставляется возможность дополнения предложенных педагогами тем различными формами организации образовательного процесса, а также, при необходимости, корректировки учебно-тематического плана.

Дальнейшее сотрудничество с родителями в течение учебного года происходит в следующих формах:

В любое время (не только в адаптационный период) родители могут **посещать занятия вместе с ребёнком**. Такая форма сотрудничества предлагается всем желающим родителям и особенно рекомендуется тем, у кого возникают трудности и проблемы в воспитании и взаимопонимании с ребёнком.

Родители попадают в такую среду, где невозможно оставаться в роли наблюдателя. Погружаясь в образовательный процесс вместе с детьми, они становятся активными его участниками: исследователями, учителями, партнёрами, а в чём-то и учениками детей. В ходе занятия педагог обращает внимание родителей, на что направлен тот или иной педагогический приём, как следует поддерживать дальнейшее развитие ребёнка в домашних условиях, какие возрастные особенности характерны для детей данного возраста, как выстраивать взаимоотношения с собственным ребёнком, учитывая его индивидуальные особенности и т.д. В результате такой педагогической работы у родителей формируется «сознательное родительское отношение» к собственному ребёнку.

Приобретая опыт общения не только со своим ребёнком, но и с другими детьми, родители имеют возможность пересмотреть, переоценить свою родительскую позицию, понять причины поведения своего ребёнка, увидеть его в другом статусе, в других ролях. Они учатся доверять ребёнку, предоставлять ему свободу.



Кроме того, педагогами группы ведётся **информационный уголок — стенд** и обновляется экспозиция выставочных стендов для родителей в холле корпуса.

Уголок знакомит родителей с темой текущего месяца, режимом работы группы, расписанием занятий. На стенде представлены работы детей и фотографии, отражающие фрагменты занятий, проводимых в рамках тематического блока. Всё это способствует повышению осознания родителями значимости и важности занятий, они могут наблюдать динамику развития ребёнка, анализируя качество выполнения творческих работ, представленных на стенде, могут понять, в каком направлении им можно двигаться дальше с ребёнком, сопровождая его индивидуальное развитие.



При необходимости педагоги проводят *индивидуальные консультации* по запросу родителей и по собственной инициативе.

Родители привлекаются педагогами к организации выходов детей на *концерты, выставки, экскурсии*. Так, за последние три года детьми и желающими родителями нашей группы были посещены экскурсии в Краеведческий музей, Ботанический сад, Художественный музей, Музей леса (п. Тимирязево), Томский Планетарий, Музей истории Томска, Аэропорт (п. Богашево), пожарную часть, завод «Томь-Экстра», выставку пряников, завод художественной керамики, минералогический музей, Северский зоопарк, театр кукол «Скоморох», зрелищный центр «Киномир», городской конкурс Ледовых фигур и др. Такие выходы обогащают и расширяют представления детей по изучаемой на занятиях теме, позволяют разнообразить семейный досуг, приобрести детям опыт культурного поведения в общественном месте, помогают сплотиться детскому коллективу.

Также педагоги группы активно привлекают родителей к подготовке, организации и проведению *итоговых мероприятий (образовательных событий)*: к поиску репертуара для ребёнка по теме праздника; к участию в программе праздника в качестве выступающего (одного из действующих героев), к подготовке костюмов для детей, к оформлению зала, к совместной рефлексии проведённого мероприятия.

Например, в преддверии Нового года в нашей группе проводился праздник по итогам изучения большой темы «Мы — дети мира». За несколько дней до праздника каждая семья выбрала по собственному желанию какую-либо народность мира. Далее дети и родители готовились к празднику, подбирая дома необходимую информацию, шили костюмы, знакомились с традициями народа, особенностями кухни, обычаями и праздниками. В результате предновогодний праздник прошёл в форме международного костюмированного карнавала, на котором каждая

семья не только рассказала о стране «своего народа», но представила национальные обычаи и традиции, предложила поиграть в национальные игры и отведать лакомства национальной кухни. Так мы «побывали» в гостях у русских, украинцев, татар, хантов, индусов, индейцев, казаков. А наш Дедушка Мороз «узнал» от детей о том, как празднуют Новый год в других странах.

В процессе подготовки к таким мероприятиям дети (с помощью родителей) повторяют изученный на занятиях материал, с удовольствием ищут дополнительную информацию, которую затем публично представляют в группе, приобретают опыт работы с литературой и другими источниками информации, эмоционально сближаются с родителями, благодаря совместному интересу и содержательному времяпровождению. Родители отмечают, что такая «партнёрская» с ребёнком позиция позволяет им решить некоторые проблемы во взаимоотношениях с ребёнком, организации совместного досуга и свободного времени ребёнка.



Около шести последних лет мы используем в работе такую форму организации образовательного процесса как «*Родительская лаборатория*», или «Маминa школа». В данном случае родитель выступает в качестве педагога, обучая детей своему ремеслу, рассказывая о своей профессии, традициях своей семьи и др. Так, родителями были проведены занятия по знакомству с народными промыслами — Хохломой и Городецкой росписью; ремеслом резчика по бересте.



В «Маминой школе» дети узнали и о том, какие жилища строят в разных уголках нашей планеты (типы, иглу, чум, юрта, изба), что включает в себя внутреннее убранство этих жилищ; кто такие горнолыжники; чем полезны хвойные деревья и т.д.



Такая форма работы оживляет образовательный процесс, повышает авторитет родителя, активизирует родительскую и детскую инициативу, способствует сплочению детско-взрослого сообщества Центра.

Готовясь к такому занятию, родитель вместе с ребёнком ищет необходимую информацию, подбирает игры, упражнения, готовит образцы работы, продумывает оборудование и материал к занятию, при необходимости консультируется с педагогом.

Представляя работы детей на выставке детского творчества, ребёнок сегодняшней «мамы-учительницы», с гордостью рассказывает родителям других детей, что «всеми этому их научила моя мама!».

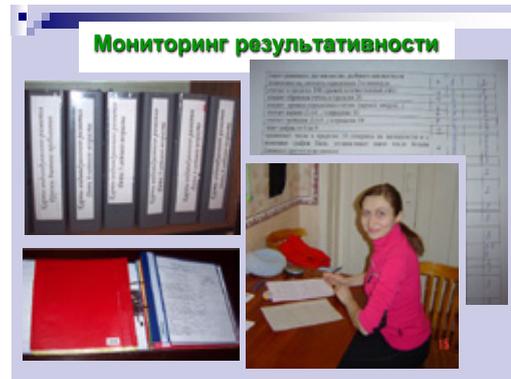


Благодаря оформленным в холлах корпуса **выставкам детского творчества**, меняется родительское отношение к результатам художественного труда детей. Подобные выставки начинают появляться у них дома, а выполненные дома работы приносятся в Центр на всеобщее обозрение. Так, силами детей, педагогов и родителей **оформляются холлы и кабинеты** здания. Кроме того, родители с удовольствием изготавливают пособия и раздаточный материал к занятиям, приносят комнатные растения в корпус, вместе с детьми ухаживают за ними, размножают, пересаживают ...

В результате Центр становится для детей и родителей «вторым домом», в котором им хочется создавать уют своими руками, эмоционально отдыхать в этом уютном домике, общаться с единомышленниками — другими родителями, приводить в этот дом своих знакомых.

Интересно детям и родителям знакомиться с семейными традициями друг друга. Изготовленные дома вместе с ребёнком **стенгазеты** «Традиции нашей семьи», «Как я провёл лето», «Новогодние каникулы» вызывают живой интерес всех детей группы и укрепляют чувство гордости за свою семью у автора газеты.

В перспективе планируется привлечение родителей к совместному выпуску журнала Центра, в котором будут транслироваться яркие события жизни их семьи, семейные традиции, секреты воспитания, фамильные рецепты, творческие (литературные и художественные) работы детей и родителей; а также будут освещаться педагогами и психологами Центра ответы на вопросы родителей по воспитанию и развитию их детей.



Активное участие родители принимают в **мониторинге результативности** образовательного процесса. Они ведут (по желанию) родительские дневники; собирают вместе с ребёнком «Папку успеха» (Портфолио); принимают участие в выставках детско-родительского прикладного и художественного творчества; оказывают помощь педагогам в диагностике уровня развития ребёнка, результаты которой отражаются в «Карте индивидуального развития ребёнка».

Только так, во взаимодействии родителей и педагогов можно вырастить наших детей счастливыми и гармоничными.

Используемые педагогами формы включения родителей в образовательный процесс позволяют, по нашим наблюдениям, получить следующие результаты.

В начале учебного года родители новичков, как правило, занимали позицию «потребителя», «заказчика» образовательных услуг, в большинстве случаев перекладывая ответственность за воспитание и развитие ребёнка на плечи педагогов. В дальнейшем, включаясь в образовательный процесс, родители занимают «контролирующую» позицию: теперь они знают, в каком направлении «должно» идти развитие ребёнка, и, наблюдая за ребёнком, пытаются приложить все усилия, чтобы он развивался «в соответствии с возрастной нормой». И лишь к концу учебного года, а у кого-то спустя 1,5–2 года, родительская позиция становится адекватной, гибкой, прогностичной. Адекватность родительской позиции выражается в их умении видеть и понимать индивидуальность своего ребёнка, учитывать его мнение, точку зрения, желания, намерения. Гибкость определяется как способность перестройки воздействия на ребёнка по ходу условий окружающей действительности. Прогностичность родительской позиции выражается в способности воспринимать ребёнка в перспективе, учитывать изменение его личностных особенностей в процессе развития.

На сегодняшний день чтобы увидеть и проанализировать изменения, происходящие в поведении родителя с ребёнком, мы используем включённое наблюдение их реального взаимодействия, индивидуальные беседы, затрагивающие тот или иной аспект детско-родительских отношений, наблюдения за развитием ребёнка (его когнитивной, эмоционально-личностной, коммуникативной

сфер). Однако получаемые при этом данные, а также их анализ, интерпретация в значительной степени субъективны. Дальнейшая наша работа будет направлена на поиск таких форм мониторинга детско-родительских отношений и выявления родительской позиции, которые были бы более объективны, более конкретны и более «осязаемы».

Организация внедрения валеологической поддержки ребенка на основе новых Федеральных государственных требований с использованием диагностических методик

Романова Татьяна Васильевна, воспитатель
ГОУ прогимназия №698 «Пансион» (г. Санкт-Петербург)

Пазыркина Майя Владимировна, соискатель;
Сопко Геннадий Ильич, кандидат мед. наук, доцент
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Журина Татьяна Геннадьевна, преподаватель
НГОУ среднего (полного) общего образования «Лидер» (г. Санкт-Петербург)

Новые федеральные государственные требования (ФГТ) к дошкольному образованию предполагают, что основная образовательная программа разрабатывается на основе соответствующих примерных основных образовательных программ и должна обеспечивать достижение обучающимися (воспитанниками) главных позиций, определенных Федеральными государственными стандартами.

Однако, кроме разработанной на основе требований ФГТ примерной основной общеобразовательной программы образования в любом дошкольном учреждении утверждаются и реализуются авторские общеобразовательные программы. Любая реализуемая программа в дошкольном учреждении направлена прежде всего на:

- формирование общей культуры;
- развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств
- создание предпосылок для учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность;
- сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста

Новые ФГТ и программы дошкольного образования предъявляют восемь основных требований.

Остановимся на трех из них:

- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;
- решение образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельная деятельность детей;
- построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми.

Основная общеобразовательная программа дошкольного образования в области образовательного процесса

по сохранению и укреплению здоровья детей главным образом определяет «Что делать?», в то время как предлагаемая нами методика образовательного процесса отвечает на вопрос «Как делать?».

Актуальность валеологического образования, формирование системы безопасности человека на современном этапе развития общества приобретает все большую значимость. Созданная концепция валеологической поддержки открывает новые возможности решения сложившихся теоретических проблем образования.

Провозглашение, становление и быстрое развитие валеологии потребовали поиска и разработки практических приемов и методов формирования, сохранения и укрепления индивидуального здоровья. Эти направления валеологии, получившие название валеопрактики оказались особенно важными для развития детей, т.е. на тех стадиях, когда организм наиболее чувствителен ко всем воздействиям среды и наиболее адекватен к выработке новых приспособительных реакций. Овладение приемами валеопрактики полезно и для взрослых в том числе для любого воспитателя. Оно необходимо не только как компонент совершенствования педагогического мастерства, но и как средство личного примера для подражания. Целью данной работы является подбор материалов, комплексов упражнений, направленных на развитие и внедрение методики основ валеологической поддержки, формирование личности ребенка, укрепление веры в его собственные силы и поддержка здоровья в процессе дошкольного образования. Задачей данной работы является разработка системы валеологической поддержки ребенка, внедрение в систему дошкольного образования методик подачи основ валеологических знаний по формированию здоровой личности.

Образно, говоря, предлагаемая система валеологической поддержки будет действовать под девизом «ОПРЕДЕЛИ, ПОМОГИ, НЕ НАВРЕДИ, ОЗДОРОВИ»

Модель организации образовательной деятельности с детьми предполагает как совместную так и самостоятельную деятельность. **Совместная деятельность** рассчитана на индивидуальную, подгрупповую и групповую формы организации образовательной работы с воспитанниками как то:

- субъективная (партнерская, равноправная) позиция взрослого и ребенка;
- диалогическое (а не монологическое) общение взрослого с детьми;
- продуктивное взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками;
- партнерская форма организации образовательной деятельности (возможность свободного размещения, перемещения и общения детей...).

Самостоятельная деятельность предполагает свободную деятельность воспитанников в условиях созданной педагогами (в том числе совместно с детьми) предметно-развивающей образовательной среды, которая:

- обеспечивает выбор каждым ребенком деятельности по интересам;
- позволяет ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально;
- содержит в себе проблемные ситуации и направлена на самостоятельное решение ребенком разнообразных задач;
- позволяет на уровне самостоятельности освоить (закрепить, апробировать...) материал, изучаемый в совместной деятельности со взрослыми.

Все вышесказанное реализуется в таких видах детской деятельности как **игровая, коммуникативная, трудовая, музыкально-художественная, познавательно-исследовательская, продуктивная, чтение**. В нашем дошкольном учреждении это отражено в комплексно-тематических планах ежемесячного планирования на год. Так как мы говорим о валеологической поддержке при формировании личности ребенка, то нам следует рассматривать такую область образовательной деятельности, как здоровье, основной целью которой является охрана здоровья детей и формирование основ культуры здоровья. Задача педагога в данном случае — это сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, воспитание культурно-гигиенических навыков, формирование начальных представлений о здоровом образе жизни.

Предлагаемый выше девиз «ОПРЕДЕЛИ, ПОМОГИ, НЕ НАВРЕДИ, ОЗДОРОВИ» предполагает постановку ряда подзадач, без решения которых невозможно внедрение определенных диагностических методик, объединенных под эгидой валеологического обследования:

1. Рассмотрение условий, способствующих оптимальному сочетанию взаимодействия воспитатель — воспитанник, а так же развитию здоровья ребенка или мешающих им.

2. Реализация на практике минимального объема знаний и умений, необходимых для создания здоровой личности ребенка.

3. Разъяснение простейших приемов для формирования навыков и умений по управлению чувствами, умом и телом.

4. Определение оптимальной методики подачи первичных знаний для коррекции поведения ребенка, находящегося в пограничном состоянии или относящегося к группе риска.

В программе занятий предусматривается организация бесед на этико-нравственные темы, что способствует правильному формированию личности ребенка. Для проведения эффективной, целенаправленной работы с детьми и конкретной валеологической поддержки необходимо осуществлять диагностические исследования с целью изучения личностной сферы ребенка, а именно личностных характеристик, которые составляют понятие индивидуальности и познавательности. С учетом анализа межличностных отношений с окружающими людьми можно сделать выводы о правильном формировании своеобразных навыков общения у каждого из детей. Полученные результаты исследования используются при определении и составлении содержания занятий с детьми.

В основу работы при проведении анализа были заложены тесты:

а. Определение психологической комфортности, авторов: Лисиной Е.А., Борисовой А.Ю. Используя тест «комфортность» можно определить некоторые проблемы детей, в решении которых им требуется наша помощь. Эти проблемы отличны. Кому-то нужно создать более теплую атмосферу психологического микроклимата дома, кому-то необходима помощь педагога. Результаты тестирования заносятся в специальные таблицы экспресс — оценки здоровья детей

б. Тест тревожности, авторы американские психологи Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Алин.

Задача метода: исследование тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

Тревожность рассматривается как вид эмоционального состояния, функция которого состоит в обеспечении безопасности субъекта на личном уровне. Тревожность, испытываемая человеком по отношению к определенной ситуации, зависит от его отрицательного эмоционального опыта в этой и подобных ей ситуациях. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным социальным ситуациям.

При изучении взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми, различных форм поведения, характерных для него в тех или иных ситуациях, распознавание трудностей, которые возникают во взаимодействии с окружающими, существенную помощь могут оказать родители.

Родителям можно предложить:

— заполнить анкету с вопросами, которые касаются личностных особенностей ребенка. Если на каждый вопрос дан положительный ответ, то можно отметить, что родители хорошо воспитывают ребенка и адаптируют его к жизни;

— ответить на тест по определению темперамента собственного ребенка, в котором указаны 9 параметров характера, каждый из них может быть представлен по системе от 1 до 5 баллов, от слабой реакции (1) до сильной (5). Просматривая характеристики, родители выделяют наиболее типичную и естественную степень реакции ребенка. Этот анализ позволяет выделить стиль поведения ребенка в той или иной ситуации, его реакцию, а так же планировать успех в его действиях.

Валеологическая поддержка психофизического здоровья детей продолжает обогащаться новыми системами знаний, умений и методик доведения её до ребёнка.

Разработанные и опробованные системы валеологической поддержки ребёнка показывают довольно позитивные результаты. Тем самым, с учетом внедрения новых ФГТ к дошкольному образованию, повышается эффективность образовательного процесса, его целостность и направленность.

Внедрение в систему дошкольного образования мето-

дики подачи основ валеологических знаний дают функциональный инструмент в руки педагога. Валеологическая поддержка психофизического состояния детей позволяет в рамках валеологии осуществлять работу в следующих направлениях:

1. Воспитание гражданина, создающего здоровье, побеждающего недуги и недостатки, организующего правильную плодотворную, счастливую и долгую жизнь;

2. Коррекция психосоматического статуса и личностных особенностей, мешающих во всех сферах деятельности;

3. Самосовершенствование через восприятие основ саморегуляции;

4. Профилактика заболеваний, воспитание устойчивости к девиантному поведению и акцент на неприятие вредных привычек, опасных для жизни соблазнов.

Каждый педагог, владеющий системой валеологической поддержки, вооружен знаниями и умениями, которые позволяют ему стать **центральной фигурой** в разноплановом оздоровлении воспитанников: нравственном, психическом, психосоматическом, физическом.

Внедрение предлагаемых нами приёмов и диагностик валеологической поддержки, дают возможность педагогу обеспечить оздоровительный процесс детей путём активизации всех детских усилий, навыков и знаний.

Педагогические условия формирования готовности детей шести-семи лет к школьному обучению в условиях дошкольного образовательного учреждения (на примере интеллектуальной готовности)

Савина Людмила Борисовна, воспитатель
МБДОУ ЦРР – детский сад №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол)

Руднева Раиса Павловна, воспитатель
МАДОУ ЦРР детский сад №47 «Лесовичок» (г. Старый Оскол)

Шевченко Светлана Федоровна, воспитатель
МБДОУ ЦРР – детский сад №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол)

Традиционно под преемственностью в образовании понимается установление необходимых связей и соотношений между учебными дисциплинами или частями учебного предмета на разных ступенях изучения. Преемственность между обучением и воспитанием в семье и в детском саду служит важным условием для установления единых подходов и требований на следующей ступени школьного образования. [1, с. 20]

Проблема готовности к обучению становится особенно острой и значимой в связи с тем, что имеется выбор сроков, когда отправить ребенка в школу, и выбор типа школы, класса и характера образовательных услуг, какие будут ему по силам. Преждевременное включению в школьную жизнь затрудняет адаптацию ребенка к новым условиям и может вызвать нарушение в развитии: неуверенность, по-

теря интереса к учебе. Однако запоздалое начало так же неблагоприятно сказывается на обучении. [2, с. 163]

Какие же условия нужно создать в ДОУ, чтобы обеспечить детям, каждому ребенку в отдельности безболезненное вхождение в школьную жизнь и дальнейшее радостное успешное обучение в ней?

На наш взгляд, возможности осуществления преемственности дошкольного и начального школьного образования лежат в раскрытие потенциала детского сообщества, прослеживании его культурной и исторической ценности, определении его значимости в становлении личности каждого ребенка. [1, с. 21]

Учение как деятельность складывается в школьные годы, но основы ее возникают в дошкольном детстве. В современных условиях с ребенком занимаются и дома, и

в детском саду. Важнейшим элементом образовательной деятельности является слушание рассказов и книг. В процессе формирования интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе важно использовать разнообразные формы и методы развития интеллекта детей. Эффективное развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста — одна из актуальных проблем современности. Дошкольники с развитым интеллектом быстрее запоминают материал, более уверены в своих силах, легче адаптируются в новой обстановке, лучше подготовлены к школе.

Основа интеллекта человека, его сенсорный опыт закладывается в первые годы жизни ребенка. В дошкольном детстве происходит становление первых форм абстракции, обобщений и простых умозаключений, переход от практического мышления к логическому, развитие восприятия, внимания, памяти, воображения. Это обусловлено тем, что у детей раннего и дошкольного возраста совершенствуется работа всех анализаторов, осуществляется формирование и функциональная дифференциация отдельных участков коры головного мозга, связей между ними и движениями рук.

Существует мнение, что сензитивность дошкольного возраста предопределяет самостоятельное становление познавательных процессов и вмешиваться в процесс развития совсем не обязательно. Разработаны и доказаны на практике теории, утверждающие, что психические процессы можно тренировать и совершенствовать через организованную, по особым правилам, внешнюю деятельность. Значительное влияние на психическое развитие оказывают и продуктивные виды деятельности. Благодаря им, происходит переход от предметного внешнего уровня восприятия к смысловому, развивается ручная умелость.

Интеллектуальные способности у детей дошкольного возраста развиваются лучше, если придерживаться в работе принципа высокого уровня трудности. Когда перед ребенком не возникает препятствий, которые могут быть им преодолены, то развитие способностей идет слабо и вяло.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием таких способностей, как способность обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность. При исследовании интеллекта ребенка с точки зрения готовности к школьному обучению на первый план должны выйти характеристики, необходимые и достаточные для начала обучения в школе.

Наиболее яркой такой характеристикой является обучаемость, включающая в себя два этапа интеллектуальных операции. Первый — усвоение нового правила работы (решение задачи и т.п.); второй — перенос усвоенного правила выполнения задачи на аналогичные, но не тождественные ему. Второй этап возможен только при осуществлении процесса обобщения.

Хорошая обучаемость ребенка косвенным образом свидетельствует о существовании учебной мотивации, поскольку обучение чему-то новому возможно только при наличии познавательного интереса и желания хорошо справиться с заданием. Качественное же выполнение задания означает, что ребенок успешно прошел предшествующие фазы развития в дошкольном детстве и теперь может обучаться в школе. Обучение лучше осуществлять в игровой деятельности детей. В процессе игры развиваются целеполагание, планирование, умение анализировать результаты, воображение, символическая функция сознания. Несомненным достоинством игры является и внутренний характер мотивации. Дети играют потому, что им нравится сам игровой процесс. Игру существенно дополняет сказка. Она вводит ребенка в необыкновенный мир возможностей и замыслов, заставляет содействовать и сопереживать героям и событиям.

Для развития интеллектуальных способностей можно использовать следующие игры: «Геоконт», «Конструктор цифр», «Прозрачный квадрат», «Счетовозик», «Четырехцветный квадрат», «Прозрачная цифра», «Игровизор», «Планета умножения», «Ларчик», Конструктор цифр «Радуга». Данные игры способствуют развитию интеллекта детей. Используя их, можно постоянно усложнять познавательные задания и решать большое количество задач.

Существуют теории, которые рассматривают взаимодействие ребенка со взрослым и сверстниками как фактор интеллектуального развития. В отечественной психологии вопросы интеллектуального развития рассматриваются в русле идей, высказанных Л.С. Выготским в контексте концепции культурно-исторического развития. Л.С. Выготским создана концепция развития интеллекта и мышления, в основе которой лежит принцип единства сознания и деятельности. Л.С. Выготский рассматривал процесс развития интеллекта через взаимодействие двух видов деятельности: внешней и внутренней. Особо он подчеркивал роль перенесения внешних действий на внутренний план. Внутренняя деятельность является производной от внешней. Исходя из этого, их элементы взаимозаменяемы. В умственную деятельность могут входить внешние действия, в структуру практической деятельности — мыслительные операции и действия. В дальнейшем это положение развивал А.Н. Леонтьев, который рассматривал процесс развития интеллекта через механизм усвоения социальных форм деятельности и преобразования их во внутренние психические процессы, т.е. в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Согласно концепции культурно-исторического развития интеллектуальная деятельность формируется посредством общения и усвоения предметно-практической системы операций. Например, Г.А. Берулава рассматривает интеллектуальное развитие ребенка в аспекте овладения знаниями с учетом форм творческой самостоятельности ребенка и внешней помощи в процессе взаимодействия с воспитателями и родителями. Следует отметить, что в этом случае

необходима организация взаимодействия детского сада и семьи в вопросах формирования интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе. Поскольку в психологии интеллектуальное развитие предполагает проявление активности когнитивных механизмов, формирование которых подчиняется управлению из социальной среды через общение и освоение предметно-практической системы действий.

В процессе развития интеллектуальной готовности детей к школьному обучению необходимо иметь в виду следующие методологические положения:

— учет целостности, асимметричной гармонии всех форм мышления дошкольников в организации полноценного процесса познания. Понимание его с точки зрения самодвижения, саморазвития ребенка. Это требует внимания педагога не только к содержанию материала, но и к процессу развития понятий, способам и формам организации познавательной деятельности детей;

— процесс познания сущности (понятия) имеет два аспекта: логико-дискурсивный — осознаваемый, имеющий вербальную форму, а также интуитивно-иррациональный, связанный с догадками, озарениями, имеющий в основе образные процессы мышления. В связи с этим, понятие — это «процесс и итог осознания и интуитивного чувствования сущности объекта или субъекта, связанный с эмоциональными переживаниями»;

— понятие имеет содержательно-результативную и процессуальную стороны, отраженные в таких его признаках, как обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность. Эти свойства понятия имеют в мышлении дошкольников специфические особенности, связанные с доминированием в них образных и эмоциональных компонентов;

— учет эмоционального отношения ребенка к изучаемому материалу, создающего в мышлении своеобразную

доминанту, поддерживающую любознательность и интерес к процессу познания. Важным проявлением познавательного интереса являются вопросы детей, выступающие движущими силами процесса понимания. Поэтому так значима обоснованная и правильная постановка вопросов педагогом, направляющего мысль ребенка на самостоятельный поиск ответов;

— методы развития интеллектуальной готовности к школьному обучению опираются на единство образа, слова и действия в деятельности ребенка с использованием знаково-символических средств как связующего звена образного и вербального компонентов мышления. В этом должны быть задействованы различные виды деятельности с опорой на ведущую деятельность и творчество ребенка;

— интеллектуальная готовность к школьному обучению предполагает развитие способов познавательной деятельности ребенка. Здесь важно учесть ступени, этапы познания. Последовательность или этапность развития понятий дошкольников может быть различной. Это зависит от содержания изучаемого материала, индивидуальных особенностей ребенка, уровня овладения понятием.

Данные положения, основанные на принципах развивающего обучения, способствуют реализации преемственности дошкольного и начального образования.

Таким образом, мы считаем, что процесс эффективного формирования готовности детей шести-семи лет к школьному обучению в условиях дошкольного образовательного учреждения обусловлен использованием разнообразных форм и методов в процессе формирования готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе и организацией взаимодействия детского сада и семьи в вопросах формирования готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе.

Литература:

1. Журнал «Современный детский сад» №6 2010 г. Издатель: ООО «АРКТИ»
2. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
3. Волкова Е. Готов ли ребенок к школе?: Организация совместной работы педагогов и родителей // Дошкольное воспитание. — 2001. — №8. — С. 99—101.

Роль экологических представлений в сенсорном развитии детей раннего возраста

Смирнова Наталья Валентиновна, воспитатель
МБДОУ д/с общеразвивающего вида №58 (г. Апатиты, Мурманская обл.)

Все начинается с детства. А природа — издавна считается неиссякаемым источником духовного обогащения детей. Дошкольники активно и постоянно в той или иной форме соприкасаются с миром природы. Их

привлекает и интересуется всё. Ребенок раннего возраста видит окружающий его мир «глазами и руками», а выражает свое отношение действиями и эмоциями. Поэтому очень важно сформировать у малышей потребность

правильно действовать с предметами, с живыми и неживыми объектами.



Природа постоянно привлекает внимание малыша, заставляет включать в познавательный процесс различные органы чувств: зрение, осязание, обоняние, слух. Дальнейший успех ребенка в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей: насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее; настолько качественнее он может оперировать этой информацией; настолько точно эти знания может выразить в речи. Таким образом, сенсорное воспитание — это основа познания мира, первая ступень накопления чувственного опыта.

Основной задачей сенсорного развития считаю, **создание условий для формирования восприятия** как начальной ступени познания окружающей действительности. С этой целью в группе оформила центр природы с живыми и неживыми объектами, оформила разнообразные, яркие наглядные пособия, игровой материал для зрительных, слуховых, осязательных впечатлений. При отборе дидактического материала серьезное внимание уделяю на чистоте цветовых тонов, их яркости, удобству и безопасности для малыша.

Учитывая федеральные государственные требования, приоритетное направление дошкольного учреждения: познавательно-речевое развитие, Образовательную программу ДОУ разработанной на основе комплексной программы «Детство» под редакцией Логиновой В.И., Бабаевой Т.И., Ноткиной поставила перед собой следующие задачи:

1. Воспитание любви к природе через прямое общение с ней, восприятие ее красоты и многообразия;
2. Формирование представлений об окружающем мире природы посредством развития сенсорных способностей.
3. Развитие чувства сопереживания к живым существам.

В федеральных государственных требованиях к структуре содержания основной общеобразовательной программы дошкольного образования выделена образовательная область «Познание», которая включает в себя задачу по развитию сенсорных способностей и формированию экологических представлений детей раннего возраста. Интеграция образовательных областей («Познание», «Чтение художественной литературы», «Коммуникация», «Труд», «Социализация», «Музыка», «Художественное творчество») дают возможность инте-

ресно, доступно сформировать систему знаний детей по данной теме.



Работу по данной теме осуществляю на основе комплексно-тематического планирования материала, которое согласуется со временем года, с сезонными явлениями, со всеми видами детской деятельности. В своей работе использую следующие формы: наблюдения, рассматривание картин, иллюстраций; проведение элементарных опытов, передача полученных впечатлений из деятельности; помощь взрослому в уходе за животными и растениями, знакомство с музыкальными произведениями; чтение художественной литературы, дидактические игры и упражнения.

Маленький ребенок познает окружающий мир по принципу: что вижу, с чем действую, то и познаю. Поэтому в работе с детьми широко использую наглядные пособия, предметы которые ребенок непосредственно может взять в руки. Так, при ознакомлении с овощами и фруктами, дети под руководством педагога и вместе обследуют их тактильно, при помощи запаха, пробуют на вкус, рассматривают их, отмечают цвет, форму, вкусовые качества



В группе у нас живут различные игрушки-персонажи (кукла Маша, мишка, кошка и другие), и многие игровые сюжеты у нас связаны с ними. Вместе с детьми помогаем что-то новое узнать, объясняем, то, что уже знаем и т.д. Для создания игровой ситуации использую имеющиеся в группе материалы и предметы быта. Варьирование, применение заменителей, моделей, знаков помогает создать оригинальную игровую обстановку. Так, например, ковер «превращается» в лесную полянку, а гимнастическая скамейка в мостик, и т.д. Любой центр нашей группы может превратиться в любую игровую ситуацию. Важным моментом воображаемой ситуации является наша установка

(хоть и на воображаемой) на правильное поведение в лесу, на полянке, на озере.

Наблюдения — это важнейший источник знаний о природе. Они развивают в детях важное умение — смотреть, видеть, делать выводы и обобщения.



Несомненную ценность для детей раннего возраста имеют повторные наблюдения одного и того же места, явления, объекта в разное время года, хотя они просты, кратковременны и часто повторяются (за солнышком, за дождем, за ветром, за снегом и т.д.). Во время наблюдения обязательно использую художественное слово, например «Белый снег, пушистый», «Дождик кап-кап-кап» и др. Наблюдая за деревьями и кустарниками, учимся находить высокие и низкие деревья («большие и маленькие деревья»), рассматриваем с детьми разные по форме и цвету листья, цветы, следим за их движениями во время ветра и в покое, слушаем шум деревьев, дождя и др.

Особенно удобны для обследования и наблюдения комнатные растения — их форма во все сезоны не меняется. Для детей раннего возраста предлагаю растения с крупными листьями и яркими цветами. Малыши не только их рассматривают, но элементарно обследуют: трогают, ощущают гладкость листьев, сравнивают большой или маленький цветок. Все это очень помогает в развитии у малышей сенсорных представлений.

Малыши очень любят наблюдать за живыми объектами: за рыбками в аквариуме, за попугаем, за птицами на улице и т.д. Мы сравниваем размер, поведение птиц, на помощь птицам в холодное время года. Учю детей ухаживать за животными: покормить их обязательно после



наблюдения, поменять воду в поилке, почистить клетку, поменять воду в аквариуме. Но учитывая возрастные особенности детей раннего возраста, все действия по уходу за животными провожу сама.

Особое место уделяю играм с природным материалом, т.к. в таких играх создаются благоприятные условия для развития органов чувств, пробуждая мысль, развивая речь. Многочисленны игры с песком, в этих играх дети постепенно узнают о таких свойствах песка, как цвет, сыпучесть, форма. Со свойствами снега дети знакомятся во время игр в снежки, при лепке снежной бабы.

Ребёнок раннего возраста ещё не владеет речью в достаточной мере, поэтому основными средствами выражения своих мыслей и чувств являются непосредственные действия, эмоции. Большинство воспитанников доброжелательно относятся к живым объектам, эмоциональны и активны во время таких встреч. Малыши выражают активное желание ухаживать за растениями и животными. Радует, что некоторые дошколята могут правильно назвать и показать части растений, их цвет, форму, размер.

Дети стали намного добрее, отзывчивее, коммуникабельнее.

Особенность экологического воспитания состоит в большом значении положительного примера в поведении взрослых. Не всегда родители обладают уровнем педагогических, экологических, природоохранных знаний. Но только опираясь на семью, только совместными усилиями мы можем воспитать не равнодушного ребенка.

В работе с родителями по экологическому воспитанию детей использую, как традиционные формы (родительские собрания, консультации, беседы), так и нетрадиционные (экологические игры, посещение открытых мероприятий, дни открытых дверей, проведение персональных выставок).



Данная работа не заканчивается в раннем возрасте, она продолжается, расширяется и развивается с новой силой и проходит в новых формах на других дошкольных возрастных этапах.

Влияние поисково-экспериментальной деятельности на познавательно-речевое развитие детей старшего дошкольного возраста

Спиридонова Надежда Афанасьевна, воспитатель
МБДОУ д/с общеразвивающего вида №58 (г. Апатиты, Мурманская обл.)



Речь — великий дар природы, благодаря которому люди получают широкие возможности для общения друг с другом. Речь соединяет людей в их деятельности, помогает понять, формирует взгляды и убеждения, оказывает огромную услугу в познании мира. Будущий первоклассник должен уметь связно, логично, последовательно и выразительно излагать свои мысли, создавать разные типы текстов по темам доступным его пониманию.

Развитие речи и экспериментирование тесно связаны между собой. Необходимо отметить двусторонний характер этих связей. Умение четко выразить свою мысль облегчает проведение опыта, в то время как пополнение знаний об окружающем мире способствует развитию речи. Дошкольники в процессе экспериментирования учатся ставить цель, решать проблемы и проверять их опытным путем, делать выводы, простые умозаключения. Радость, удивление и даже восторг они испытывают от своих маленьких и больших «открытий», которые вызывают у детей чувство удовлетворения от проделанной работы. В процессе экспериментирования дошкольник получает возможность удовлетворить присущую любознательность, ответить самому на сто тысяч «почему? зачем? как? что будет, если...?».



Китайская пословица гласит: «Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать — и я пойму». Усваивается все прочно и надолго, когда ребенок видит, слышит и делает сам. Вот на этом и основано активное внедрение детской опытно-экспериментальной деятель-

ности в практику нашей группы. Работу с детьми старшего дошкольного возраста по данной теме реализуем через образовательную программу ДОУ, разработанную на основе комплексной программы «Детство» под редакцией Логиновой В.И., Бабаевой Т.И., а именно через образовательные области «Познание», «Коммуникация», «Художественное творчество».



Для того, чтобы процесс организации экспериментов в группе стал доступным, изучили соответствующую литературу, требования программы, федеральные государственные требования к организации предметно-пространственной среды для экспериментирования в старшем дошкольном возрасте.

Цель поисково-экспериментальной деятельности дошкольников: развитие познавательных интересов, потребности и способности самостоятельной поисковой деятельности на базе обогащенного и сформированного эмоционально-чувственного опыта.

Вся дальнейшая работа была направлена на реализацию следующих задач:

- 1) формировать способность видеть многообразие мира в системе взаимосвязей;
- 2) развивать наблюдательность, умение сравнивать, анализировать, обобщать, развивать познавательный интерес в процессе экспериментирования, устанавливать причинно-следственную зависимость, умение делать выводы;
- 3) развивать речь
- 4) расширять перспективу развития поисково-познавательной деятельности, поддерживать у детей инициативу, самостоятельность.



Реализация поставленных задач возможна только при условии тесного взаимодействия с педагогами и родителями воспитанников. Совместно с педагогом-психологом по результатам диагностики были определены индивидуальные особенности детей, которые необходимо учитывать при организации опытно-экспериментальной деятельности. С воспитателем по экологическому воспитанию были определены направления и основное содержание данной деятельности, составлен перспективный план взаимодействия.

Опытно-экспериментальная деятельность была распределена по тематическим направлениям: живая природа, неживая природа, человек. Для реализации всего объема работы в группе создали предметно-развивающую среду, обеспечивающую возможность проведения опытов, наблюдений, экспериментов всеми детьми группы. В центре науки оформили материал для исследований, доступных для детского экспериментирования картотеку серии экспериментов с объектами живой и неживой природы (экспериментирование с воздухом, песком, глиной, с солнечным светом, с почвой: «Тесная бутылка», «Двигаем предметы», «В мире стекла», «Чем нюхает червяк», «Сколько лет дереву?»), дополнили энциклопедиями.



Основным оборудованием являются: лупы, весы, песочные часы, компас, магниты, сосуды из различных материалов, природный материал, утилизированный материал, технические материалы, разные виды бумаги, красители, медицинские материалы, прочие материалы.

При оборудовании центра науки в группе учитывали следующие требования: безопасность, мобильность, достаточность, доступность расположения.

Для организации самостоятельной детской деятельности разработали карточки-схемы проведения экспериментов. Совместно с детьми разработали условные обозначения, разрешающие и запрещающие знаки. Материал для проведения опытов в центре науки меняем в соответствии с планом работы по данной теме.



В нашем детском саду оборудовано функциональное помещение — лаборатория «Капелька». Материалы в лаборатории распределены по следующим направлениям: «Песок и вода», «Звук», «Магниты», «Бумага», «Свет», «Стекло и пластмасса», «Резина».

В лаборатории «Капелька» дошкольники проводят опыты, экспериментирование вместе с воспитателем по экологическому воспитанию, а в группе мы данную тему продолжаем. Технология исследовательской деятельности предоставляет возможность ребенку самому найти ответы на вопросы «как?» и «почему?». Но для этого обеспечиваем не только оборудование для исследования, но и создаем проблемную ситуацию, решение которой приводит к открытию каких-либо закономерностей, свойств, явлений.

Алгоритм организации детского экспериментирования сформировали так — ребенок совместно с взрослым: выделяет и ставит проблему, которую хочет решить, предлагает различные варианты ее решения, проверяет эти возможные решения, делает выводы, оформляет отчет или дневник наблюдений.

Когда данный алгоритм был отработан, детям предлагалось самостоятельно выбрать проблему, способ её решения. На данном этапе особое внимание уделялось индивидуальной работе как с детьми, испытывающими затруднения, так и заинтересованными детьми.



Для поддержки интереса к экспериментированию некоторые проблемные ситуации формулируются от имени сказочных героев. В лаборатории у нас «живет» Мудрая Сова Нойда, от имени которой предлагаются задания-записки. Нашим воспитанникам интересны самые разнообразные опыты с веществами, предметами. Например, при ответе на вопрос: «Как обнаружили воздух?» провели опыты «Пузырьки на поверхности воды», «Подуй на ладошку» (эксперимент по обнаружению воздуха в легких), «Поймай воздух» (поиск возможности обнаружить воздух вокруг нас) и другие.

Как показала практика, дети с желанием и интересом самостоятельно выбирают тему исследования, подбирают методы исследования, собирают материал. Этот интерес обусловлен тем, что простые исследования помогают ребенку реализовать себя в активной деятельности. Дети учатся самостоятельно разрабатывать гипотезы, стремятся к получению знаний опытным путем.

При сборе сведений на определенную тему дети спрашивают своих родителей, педагогов об интересующем их вопросе, тем самым обмениваются знаниями

и опытом. Также обращаются к художественной и энциклопедической литературе как источнику информации, просят прочитать взрослых или читают сами. Тем самым у детей развивается диалогическая, монологическая речь, речь-рассуждение.



Исследовательскую деятельность дошкольников обязательно интегрируем с другими видами детской деятельности: наблюдениями на прогулке, чтением, игрой, что позволяет создать условия для закрепления представлений о явлениях природы, свойствах материалов, веществ.



Большинство воспитанников умеют более точно ставить цель опыта, в ходе обсуждения действий высказывать гипотезы. Общаясь в процессе деятельности дети научились выстраивать диалог, слышать и слушать друг друга, не перебивать. Они с удовольствием работают сообща, уступают друг другу, отстаивают свою правоту или признают правоту другого.



Еще одним центром, где ребенок чувствует себя исследователем, является центр «Мастерская маленького волшебника», который насыщен у нас многообразием современного художественного материала и оборудования. Это всевозможные цветные карандаши и фломастеры, акварель и гуашь, цветные мелки, пастель и уголь, а также восковые свечи, разнообразные печатки, ватные палочки, разные виды бумаги, ткани, другие всевозможные инструменты для исследования свойств художественных материалов. Доступность и свобода выбора здесь дают возможность каждому желающему экспериментировать, исследовать цвет, его свойства, пробовать новые техники и материалы, открывать для себя неизведанное.



Так, однажды дети увидели настоящее чудо и открыли для себя процесс создания дополнительных цветов спектра. Причем дети здесь имели возможность делать собственные открытия разными способами, с использованием разных материалов:

- исследуя свойства и экспериментируя с красками;
- увлеченно конструируя и экспериментируя с волшебными волчками.



А какое удовольствие и неизгладимые впечатления оставляют в сердце ребенка знакомство с нетрадиционными техниками рисования и материалами. Давайте вспомним хорошо знакомые: кляксография, набрызги красок, монотипия, разрисовка камешков, ниткография и т.д.

Все это многообразие изобразительных техник мы, конечно, используем с целью развития творческих способностей ребенка, научить новым приемам изображения рисования. Мы взрослые думаем, получив новый материал, ребенок просто рисует. А он сначала экспериментирует. Мы видим, как ребенок восторженными глазами следит за движениями краски — как и куда она потечет, замечая, что двух абсолютно одинаковых клякс не бывает, крутит лист бумаги, пытается разглядеть знакомые образы — на что же больше похожа эта клякса. Наблюдая за детьми, можно сказать, что самые интересные для них эксперименты — это, конечно, реальные опыты с реальными предметами и их свойствами.

Хочется отметить, что особую ценность для детских исследований и экспериментирования, а, следовательно, и для творческого развития ребенка, имеют «никому не нужные предметы». Это обычно — лоскутки тканей, бумага разной фактуры и цвета, опавшие листья, камешки, пряжа, пуговицы и другие «ценные» предметы. Такие предметы на самом деле обычно служат источником новых замыслов и одновременно материалом для проведения исследований. Так, изучая рельефы засушенного листика, окунув его в краску, дошкольник открывает для себя, какие необыкновенные отпечатки он оставляет на листе. И если потрудиться, можно изобразить великолепный пейзаж или узор. А с помощью природного материала (крупы, семена, плоды, ягоды и т.д.), выкладывая его в свободном порядке на пластилиновой форме, можно великолепно декорировать поднос, стаканы, создавать рисунки.



Огромное значение в работе с дошкольниками имеет четко продуманная система сотрудничества с родителями. Прежде всего, родители помогли в оборудовании центров в группе. В индивидуальных беседах, консультациях «Мои первые открытия», «Опыты на кухне», на родительских собраниях «Научные забавы в семье», «Маленькие исследователи», через различные виды наглядной агитации убеждаем родителей в поощрении стремления ребенка узнавать новое, самостоятельно выяснять непонятное, вникать в суть предметов и явлений. Были разработаны советы родителям «Как помочь маленькому исследователю», картотеку элементарных опытов и экспериментов, которые можно провести дома. На родительском собрании «Играя, познаем мир» были предложены игры, в которых используются результаты экспериментирования, например «Секретное донесение» (написать письмо молоком на белой бумаге и по-

держат его над паром или прогладить утюгом; написать его лимонным соком, проявив несколькими капельками йода). Для родителей были выпущены буклеты, которые они могут взять домой: «Ребенок — маленький исследователь», «Ставим опыты дома», «Игротека маленького исследователя»; были проведены консультации «Как помочь маленькому «почемучке»», «Маленький исследователь: как направить энергию ребенка в позитивное русло»; оформлена фотовыставка «Юные исследователи».

Мы не боимся экспериментировать и придумывать интересные задания для детей, побуждая их к творческому поиску, ведь детское экспериментирование располагает большими возможностями для формирования доказательной речи у старших дошкольников. Оно позволяет наглядно проследить зависимости разного рода, установить логические связи, выделить существенные признаки, свойства объектов, учит детей делать выводы. Ставим перед собой цель подготовить детей к школе, способных к творческому решению задач, проблем, способных к смелым высказываниям, предположениям, поиску путей решения выхода из ситуации.

Наши воспитанники — это активные деятели. Думаю, это поможет им на пороге школьного обучения.

Влияние подвижных игр на общее развитие детей дошкольного возраста

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

Зеленова Гулия Анберовна, воспитатель
Детский сад №659 (г. Москва)

Веселые подвижные игры — наше детство. Кто не помнит неизменных прятков, ловишек, салок. Когда они возникли? Кто придумал эти игры? На этот вопрос только один ответ: они созданы народом, так же как сказки и песни. Игра по очень распространенному мнению, есть отдых; она восстанавливает силы, развлекает человека, обновляет его эмоционально и физически. В работе известного московского врача-педиатра и педагога, исследователя народных игр прошлого столетия Е.А. Покровского отмечалось: Понятие об «игре» вообще имеет некоторую разницу у разных народов. Так у древних Греков слово «игра» означало особое действие, свойственное детям, выражая главным образом то, что у нас теперь называется предаваться ребячеству. У евреев слову «игра» соответствовало понятие о шутке, смехе. У немцев слово «spielen» означало плавное движение, на подобие качания маятника, доставляет при этом большое удовольствие. Впоследствии на всех европейских языках словам «игра» стали обозначать обширный круг действий человечества, с одной стороны не претендующих на тяжелую работу; с другой — до-

ставляющих людям веселье и удовольствие. Впервые игры с правилами были созданы народные. Об их ценности К.Д. Ушинский писал: Придумать детскую игру, то есть, может быть, одна из труднейших задач взрослого человека... Традиционные русские игры без преувеличения можно позвать витаминами душевного благополучия. А.П. Нова, подчеркивала, что в игре ребенок не учится жить, а живет своей собственной жизнью, на своем опыте постигает, что такое хорошо и что такое плохо. Игры для детей ценны в педагогическом отношении, оказывают большое влияние на коррекцию психических процессов, характера, развития нравственных чувств, физические укрепляют ребенка. В игре развивается то, что будет нужно ребенку в его взрослой жизни. Подвижные игры-источник радостных эмоций, обладающая великой воспитательной силой. Игра — это естественное состояние ребенка, его основное занятие. Веселые подвижные игры-это наше детство. Но об этих истинах забывают многие. Педагоги очень редко используют подвижные игры. Это обуславливается и нехваткой времени, неправильным руководством. Иногда педагоги

не проводит подвижные игры, так как считают это пустой тратой времени. И поэтому нередко дети в старших группах мало играют, потому что у них не сформированы навыки самостоятельной игровой деятельности. Поэтому роль педагога должна быть многообразной: педагог должен влиять на содержание игры, помогать детям осуществлять задуманное, регулировать взаимоотношения. Педагог ни в коем случае не должен быть равнодушным к игровой деятельности детей. Еще одна проблема это когда игра в образовательном пространстве все больше вытесняет занятиями. Дошкольников все учат, учат и учат ... Забыв о том, что А.В. Запорожец называл игру специфически детской деятельностью, а Я.С. Выюжский считал игру «девятым валом» в развитии ребенка. Нет игры у дошкольников-нет интереса к учебе у школьников. Эта истина известна всем, но на практике она игнорируется. И это понятно; хочется быстрее «выучить» показать родителям, что ребенок уже все знает. Дело доходит до того, бывает, что родители выступают против игры в дошкольных учреждениях, считают их пустой тратой времени. Происходит трансформация общественного мнения: отказ от игры в пользу учебы. И, к сожалению это так. Передовые представители культуры: Г.А. Виноградов, Е.А. Покровский и другие, заботясь о просвещении, образовании и воспитании народных масс, призывали повсеместно собирать и описывать игры.

Практическая часть

Игра «Колечко»

(игра для детей от 5 до 7 лет)

Дети стоят в кругу, а водящий — внутри круга. Он держит в ладонях колечко, которое незаметно пытается передать кому-либо из ребят. Ладоньками, сложенными в лодочку, водящий по очереди раскрывает ладони детей. Дети внимательно следят за действиями водящего и своих товарищей. А тот, кому досталось колечко, не выдает себя.

По сигналу водящего: «Колечко, колечко, выйди на крыльцо!» — ребенок с колечком выбегает в центр круга. Он становится водящим.

Если дети заметили у него колечко до сигнала, то не пускают его в круг. Игру в этом случае продолжает прежний водящий.

Игра «Кто ушел?»

(игра для детей от 5 до 7 лет)

Дети стоят в кругу или полукругом.

Педагог предлагает одному из играющих запомнить тех, кто находится рядом (5–6 человек), а затем выйти из комнаты или отвернуться и закрыть глаза.

Один ребенок прячется.

Литература:

1. А. С. Галанов. Игры, которые лечат. Для детей от 1 года до 3 лет. ТЦ «Сфера», Москва 2007, С — 92.
2. М. М. Борисова. Малоподвижные игры и игровые упражнения для детей 3–7 лет. Сборник игр и упражнений. Издательство «МОЗАИКА — СИНТЕЗ», Москва, 2012, С — 39.

Педагог говорит: «Отгадай, кто ушел?» если ребенок отгадает, то выбирает кого-нибудь вместо себя. Если ошибется, то снова отверачивается и закрывает глаза, а тот, кто прятался, возвращается на свое место. Отгадывающий должен его назвать.

Игра «Летает — не летает»

(игра для детей от 4 до 7 лет)

Дети садятся или становятся полукругом.

Ведущий называет предметы. Если предмет летает — дети поднимают руки вверх или в стороны. Если не летает — руки опущены. Ведущий может сознательно ошибиться, при этом у многих ребят руки непроизвольно, в силу подражания, будут подниматься.

Необходимо своевременно удержаться и не поднимать рук, если назван нелетающий предмет.

Игра «Овощи и фрукты»

(игра для детей от 4 до 6 лет)

Дети стоят в шеренге или в рассыпную. Воспитатель называет различные овощи и фрукты. Если назван овощ, то дети должны быстро присесть, а если фрукт — поднять руки вверх. Игроки, которые ошиблись, делают шаг в перед.

Побеждают игроки, сделавшие меньше ошибок.

Игра «Кто быстрее спрячет простыню под стулу?»

(игра для детей 3 лет)

Цель: укрепление связочно-мышечного аппарата стоп.

Оборудование: 2 простынки (размер 50–80 сантиметров)

Двое детей садятся на стулья. Под правой ступней у каждого находится простынка. По сигналу ведущего нужно пальцами ноги подобрать простынку. Затем это делается левой ногой. Ведущий следит за правильной осанкой соревнующихся.

Игра «Кто быстрее соберет коробку ногами?»

(игра для детей 3 лет)

Цель: укрепление мышц туловища и конечностей, особенно мышц «корсета» позвоночника и стоп, развитие ловкости и чёткости движений.

Оборудование: 2 коробки, разбросанные игрушки (мягкие игрушки, кубики, мячи и т.д.)

Ребенок сидит на полу и опирается руками сзади. Слева находится пустая коробка, справа — куча игрушек. Рядом так же сидит ребенок и у него с другой стороны тоже стоит пустая коробка. По команде ведущего дети должны захватить игрушку стопами ног, поднять и положить в коробку. Выигрывает тот, кто соберет больше игрушек в коробку.

3. Руководство играми детей в дошкольном учреждении под редакцией М.А. Васильевой, 1986.
4. Ушинский А.Д. собрание сочинений М-Л 1948г т. 3 С 497—498.
5. Шебеко В.Н. физическое воспитание дошкольников учебное пособие 2 изд. 1997г, С 79—86.
6. Дошкольное воспитание №2 1993г, С 26.
7. Дошкольное воспитание №12 1995г, С 15.
8. Дошкольное воспитание №12 1995г, С 59—60.
9. Дошкольное воспитание №3 1997г, С 84—86.
10. Дошкольное воспитание №1 1998г, С 40—42.
11. Дошкольное воспитание №6 1990г, С 28—30.

Маленькие исследователи

Хаерттинова Светлана Александровна, воспитатель
МБДОУ №255 (г. Новокузнецк)

Дети по природе своей исследователи. Исследовательская, поисковая деятельность — естественное состояние ребёнка, он настроен на познание окружающего мира, он хочет его познавать: рвёт бумагу и смотрит, что получится; наблюдает за рыбками в аквариуме, изучает поведение синицы за окном, проводит опыты с разными предметами; разбирает игрушки, изучая их устройство. Всё это — объекты исследования. Исследовательское поведение для дошкольника — главный источник получения представлений о мире. В качестве объектов для детского экспериментирования и наблюдений могут быть растения, животные, явления неживой природы (вода, камни, небесные светила). Я считаю исследовательскую деятельность детей интересным и перспективным направлением и использую экспериментирование в различных видах организационной и самостоятельной деятельности дошкольников. Детям нравятся занятия, на которых они вместе с взрослыми совершают свои первые открытия, учатся объяснять и доказывать.

Начиная работу по данной теме, мною была изучена нормативно-правовая база и литература, касающаяся детского экспериментирования. Необходимо было еще раз изучить содержание работы по решению экспериментальных задач, как эта проблема формулируется учеными и разработчиками методических пособий.

В работах многих отечественных педагогов говорится о необходимости включения дошкольников в осмысленную деятельность, в процессе которой они сами смогли бы обнаружить все новые и новые свойства предметов, их сходство и различие, о предоставлении им возможности приобретать знания самостоятельно.

Китайская пословица гласит: «Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать — и я пойму». Усваивается всё прочно и надолго, когда ребёнок слышит, видит и делает сам. Исследования предоставляют ребёнку возможность самому найти ответы на вопросы «как?» и «почему?».



Поэтому, понимая, какое значение имеет детское экспериментирование в развитии интеллектуальных способностей, в развитии познавательной активности детей, одним из приоритетных направлений своей работы я выбрала детское экспериментирование, эту истинно детскую деятельность, которая является ведущей на протяжении всего дошкольного возраста.

Для оценки уровня знаний и интересов детей, степени сформированности практических умений и навыков были разработаны диагностические карты. За основу показателей развития уровня знаний взяты программные задачи. (программа «Детство», раздел «В игре ребёнок развивается, познаёт мир, общается», подраздел «Творческие игры», игра-экспериментирование с разными материалами)

Результаты обследования позволили определить дальнейшие цели и пути работы по данному направлению.

Любой эксперимент предполагает проведение каких-либо практических действий. Для этого были созданы условия. Для развития познавательной активности и поддержания интереса к экспериментальной деятельности в группе оборудована «Детская научная лаборатория», укомплектованная всем необходимым. Большую помощь в этом оказали родители. Они принимали активное

участие в пополнении предметно-развивающей среды различными атрибутами.

В лаборатории представлены различные материалы для исследования: приборы-помощники (увеличительные стёкла, магниты); природный материал; технические материалы (гайки, скрепки, болты, гвозди, винтики); медицинские материалы (пипетки, колбы, шприцы, резиновые груши и др) и прочие материалы (зеркала, воздушные шары, воронка, сито и др). Лаборатория разделена на познавательные центры: «Песок — вода», «Центр науки и природы», «Центр литературы».

Для качественной организации воспитательно-образовательного процесса разработано перспективное планирование, включающее разные формы организации деятельности детей: познавательные занятия и прогулки с элементами экспериментирования, развлечения, опыты, экспериментальные задачи. Для проведения экспериментов были разработаны модели последовательности проведения экспериментов, созданы мнемо-таблицы — модели обследования предмета, которые помогают выделить его свойства.

Для повышения интереса к экспериментальной деятельности используем появление различных персонажей: мальчик Почемучка, который, так же как и дети, задаёт много вопросов: «Отчего?», «Почему?», «Зачем?» и т.д., в кармашке у которого появляются интересные вещи, предметы, которые в дальнейшем используем в ходе эксперимента (надувной шарик, резиновая груша, магнит и т.д.) В гости к детям приходят Волк-Любознайка, Совёнок-Удивлёнок, приплывает Золотая рыбка, у которых много вопросов, и дети с удовольствием решают все их проблемы, ответы на вопросы получают в ходе эксперимента.

Важным требованием является безопасность объекта для детей. сделать опыты безопасными, поэтому вместе с детьми приняли правила работы с различными материалами, которые очень просты и легко запоминаются.

С водой: Коль с водой имеем дело,

Рукава засучим смело.

Пролил воду — не беда:

Тряпка под рукой всегда.

Фартук — друг: он нам помог

И никто здесь не промок.

Со стеклом: Со стеклом будь осторожен

Ведь оно разбиться может.

А разбилось — не беда,

Есть ведь верные друзья:

Шустрый веник, брат — совок

И для мусора бачок

Вмиг осколки соберут,

Наши руки сберегут.

С песком: Если сыплешь ты песок,

Рядом веник и совок.

С огнём: Помни правило:

Огонь никогда один не тронь!

По окончании работы:

Ты работу завершил?

Всё на место положил?

Моя задача, как педагога помочь детям в проведении исследований, сделать их полезными. При выборе темы я соблюдаю следующие правила:

— тема должна быть интересна ребёнку, должна увлекать его;

— тема должна быть выполнима, решение её должно принести реальную пользу участникам исследования (ребёнок должен получить новые полезные знания, умения и навыки);

— тема должна быть оригинальной, в ней необходим элемент неожиданности, необычности, (оригинальность в данном случае следует понимать не только как способность найти нечто необычное, но и как способность нестандартно смотреть на традиционные предметы и явления).

— тема должна быть такой, чтобы работа могла быть выполнена относительно быстро, так как дети с нарушениями речи не способны концентрировать собственное внимание на одном объекте долговременно, следует стремиться к тому, чтобы первые исследовательские опыты не требовали длительного времени.



Известно, что ни одну воспитательную или образовательную задачу нельзя успешно решить без плодотворного контакта с семьёй и полного взаимопонимания между родителями и педагогами. И родители должны осознавать, что они воспитывают своих детей собственным примером. Каждая минута общения с ребёнком обогащает его, формирует его личность.

В индивидуальных беседах, консультациях, на родительских собраниях через различные виды наглядной агитации убеждаю родителей в необходимости повседневного внимания к детским радостям и огорчениям, доказываем, насколько правы те, кто строит своё общение с ребёнком как с равным, признавая за ним право на собственную точку зрения, кто поддерживает познавательный интерес детей, их стремление узнать новое, самостоятельно выяснить непонятное, желание вникнуть в сущность предметов, явлений, действительности. В моей работе принято за правило проводить лекторий для родителей «Роль семьи в развитии интереса ребёнка к экспериментальной

деятельности», разработаны советы для родителей «Какие опыты можно провести дома». Тема оказалась для родителей достаточно интересной, и они с удовольствием откликаются на все предложения. Таким образом, для выполнения поставленных задач объединены усилия дошкольного учреждения и семьи.

Систематическая работа с детьми, использование эффективных современных методов и приемов, учет возрастных особенностей детей дают положительные результаты. Итоговая диагностика, показала, что у детей значительно повысился уровень освоения программного материала, это можно увидеть на сравнительной диаграмме. То, что положительная динамика есть, подтвер-

ждает и анкетирование родителей. Родителями было отмечено, что у детей значительно повысился интерес к детскому экспериментированию.

И в заключении мне бы хотелось отметить «Только через действие ребенок сможет познать многообразие окружающего мира и определить собственное место в нем. Хотелось бы, чтобы родители следовали мудрому совету В.А. Сухомлинского: «Умейте открыть перед ребёнком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми красками радуги. Оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребёнку захотелось ещё и ещё раз возвратиться к тому, что он узнал».

Литература:

1. Дыбина О.В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О.В. Дыбина, Н.П. Рахманова, В.В. Щетинина. — М.: ТЦ «Сфера», 2005.
2. Дыбина О.В. Из чего сделаны предметы: сценарии игр-занятий для дошкольников / О.В. Дыбина. — М.: ТЦ «Сфера», 2004
3. Иванова А.И. Естественнонаучные наблюдения и эксперименты в детском саду. Растения. / Детская энциклопедия / А.И. Иванова — М.: ТЦ «Сфера», 2004.
4. Костюченко М. Экспериментируем! / М. Костюченко // Дошкольное воспитание. — 2006. — №8. — с. 19–22
5. Мартынова Е.А. Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2–7 лет: тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий. / Е.А. Мартынова, И.М. Сучкова. — Волгоград: Учитель, 2010.

Стимулирование речевого развития детей раннего возраста как средство логопедической профилактики

Чепурина Ирина Васильевна, учитель-логопед

МАУДО «Центр развития ребенка – Детский сад» (г. Ялуторовск, Тюменская обл.)

*Упущенное можно наверстать позже,
но сделать это несколько сложнее.*

О. Е. Грибова

Ранний возраст является самоценным возрастным этапом развития ребенка. Это яркий, неповторимый отрезок жизни человека. [1, с. 1].

Именно в этом возрасте наилучшим образом развиваются многие психические процессы. Тема раннего развития, и особенно проблемы развития речи очень актуальны.

В последние четыре года, одним из приоритетных направлений логопедической работы в нашем ДООУ стала коррекция речевых недостатков детей младшего возраста, т.к. число детей с проблемами речи с каждым годом увеличивается. Логопедическое сопровождение дает положительный эффект. Однако, работая с детьми трех лет, я отметила для себя, что многие проблемы у них начались еще в раннем возрасте. Данному вопросу не было уделено должного внимания, недостатки речи закрепились и с трудом поддаются коррекции. Среди них

можно отметить следующие:

- у многих детей имеются эмоциональные проблемы (отсутствует стремление к общению, одни дети замкнуты, обидчивы, другие — раздражительны, чрезмерно подвижны);
- артикуляционный аппарат недостаточно подвижен (не могут вытянуть губки вперед, улыбнуться, показать язычок);
- недостаточно развито слуховое восприятие (дети не распознают звучание знакомых предметов).

Это отмечают не только педагоги, но и родители. Дети позже начинают говорить, речевая активность на низком уровне, их речь бедна и примитивна т.е. не соответствует возрастным особенностям.

И действительно, результаты логопедического обследования, проходившего в начале года в группе детей раннего возраста, подтверждают эти факты.

Для обследования речи детей этой возрастной группы я использовала «Диагностические материалы для оказания психокоррекционной помощи детям 1–3 лет с проблемами в развитии» под редакцией Т.Б. Кротовой. На начало года из 26 детей – 10 имели речевые проблемы. У двух детей речь отсутствовала, присутствовали только звукоподражательные возгласы, коммуникативные навыки развиты недостаточно. У 8 человек, хотя и не было явной задержки в речевом развитии, но наблюдалось отставание в развитии словарного запаса, фраза состояла из двух слов типа «Мама ди» (Мама иди). Кроме того, дети много говорят, но их речь для окружающих непонятна.

Таким образом, стало актуальным проведение логопедической работы с детьми раннего возраста. Именно в этот период идет активное становление речевой функции. [3, с. 22]. Особенно пристальное внимание требуется в случае, если ребенок отстает в речевом развитии. [11, с. 8]. Многим детям необходим толчок для развития.

Для организации логопедической работы с детьми раннего возраста я изучила методическую литературу таких авторов, как Е.Янушко «Помогите малышу заговорить», методические пособия Самойловой И.М. «Организация работы логопеда с детьми 1–3 лет в условиях дошкольного логопедического пункта», Кирилловой Е.В. «Логопедическая работа с безречевыми детьми», Белошеиной Е.А. «Логопедические занятия с малышами», Блинковой Т.М. «Логопедическая группа. Развитие речи детей 2–3 лет» и др.

Это помогло мне выстроить собственную концепцию логопедического сопровождения детей раннего возраста.

Основной целью моей работы с детьми стало стимулирование речевого развития.

Задачи:

- установить эмоциональный контакт с ребенком
- развивать навыки речевого общения
- развивать мелкую моторику
- развивать слуховое, зрительное восприятие
- развивать подвижность органов артикуляции
- развивать дыхание

При работе с детьми раннего возраста я придерживаюсь следующих принципов:

- принцип опоры на различные анализаторы
- принцип учета зоны ближайшего развития
- принцип наглядности
- принцип усложнения материала
- принцип реализации деятельностного подхода
- учет возрастных особенностей в выборе средств, методов, приемов содержания

В работе с детьми раннего возраста я использую следующие приемы:

- показ и рассматривание предмета
- выполнение действий с предметом
- повторение за ребенком слов, словосочетаний, предложений

- вопросы-ответы
- опосредованное общение через куклу
- многократное проговаривание речевого материала
- комментирование действий

Логопедические занятия организуются в виде игры, однако они имеют определенную структуру:

- вводно-мотивационная часть
- игры на развитие лексического запаса и фразовой речи
 - пальчиковая гимнастика
 - упражнения на развитие зрительного и слухового восприятия
 - артикуляционная гимнастика
 - дыхательная гимнастика

Важный период в логопедической работе с детьми раннего возраста – установление эмоционального контакта. Каждое занятие начинается с ритуала приветствия, создания установок на позитивную ориентацию на занятия и совместную деятельность. Добиться доверия ребенка помогают такие игры, как «Спрячь меня», «Домик», «Хлопушки», «Ладушки» и т.д. например, в игре «Спрячь меня» логопед предлагает послушать веселую подвижную музыку: солнышко светит, птички поют. Ребенок танцует вместе с логопедом, взявшись за руки, или каждый танцует со своей игрушкой по всей площадке кабинета. Музыка резко прекращается – налетела туча, солнышко спряталось, птички смолкли – ребенок прячется в объятиях логопеда.

Ведущие исследователи в области логопедии, специальной психологии, нейропсихологии (Л. С. Выготский, А.П. Усова, А.В. Запорожец и др.) утверждают, что сенсорный опыт является базовым для развития всей психики ребенка, он не изолирован от речевых процессов, а является ступенью их формирования. Поэтому вся работа с детьми раннего возраста строится на чувственном познании, тесно связана с практической деятельностью ребенка, наглядной ситуацией, с игрой, с активизацией речи.

Всестороннее представление об окружающем предметном мире у человека не может сложиться без тактильно-двигательного восприятия, так как оно лежит в основе чувственного познания. Именно с помощью тактильно-двигательного восприятия складываются первые впечатления о предмете: форме, величине, расположении предметов в пространстве.

Поэтому я предоставляю детям возможность манипулировать со всевозможными предметами, разными по форме, фактуре материала, поверхности (камешки, крупа, орехи, шишки, фольга, и т.д.). Ребенок значительно быстрее связывает новое слово с предметом, действием, признаком, если он широко опирается при знакомстве на различные анализаторы. В процессе предметной деятельности у детей развивается мелкая моторика. В этом нам помогают шнуровки и сухие бассейны. Использование сухих бассейнов с разными наполнителями не только повышает интерес к занятию, но и массирует руку малыша, развивает его тактильные ощущения.

Умение сосредоточиться на звуке (слуховое внимание), слышать и различать звуки — важная способность человека, которую необходимо развивать. [11, с. 59]. Формирование речевого восприятия я начинаю с неречевых звуков — шума падающих листьев, капель дождя за окном; звучания музыкальных инструментов; голосов животных и птиц; звуков, которые издают предметы и материалы (стук молотка, тиканье часов...).

Когда дети с легкостью определяют звучащие предметы, приступаем к изучению звуков речи, в таких играх как: «Кто там?», «Кто позвал?», «Покажи игрушку» и т.д.

В работе по этому направлению я использую компьютерную технологию «Игры для Тигры»: «Угадай, на чем играю», «Кто сказал Мяу?».

Уже с младенческих дней ребенок проделывает массу разнообразнейших артикуляционно-мимических движений языком, губами, челюстью, сопровождая эти движения диффузными звуками (бормотание, лепет). Такие движения и являются первым этапом в развитии речи ребенка; они играют роль гимнастики органов речи в естественных условиях жизни. Точность, сила и дифференцированность этих движений развиваются у ребенка постепенно.

Если же начинать «играть» в артикуляционную гимнастику с ребенком, начиная с 2 лет, это станет серьезной профилактика речевых нарушений. Необходимым условием для эффективного усвоения упражнений является эмоционально-положительный настрой ребенка.

Диагностическая таблица речевого развития детей раннего возраста

Связная речь						Словарь				Грамматика			
Начало года			Середина года			Начало года		Середина года		Начало года		Середина года	
Лепет	Речь с действием	Речь как средство общения	лепет	Речь с действием	Речь как средство общения	Пассивный	Активный	Пассивный	Активный	Пассивный	Активный	Пассивный	Активный
7%	31%	62%	-	19%	81%	7%	93%	-	100%	7%	93%	7%	93%

Таким образом, работа с детьми раннего возраста позволяет сократить разрыв между моментом выявления первичных нарушений и началом логопедического воздействия. Чем раньше мы обратим внимание на детей с речевыми проблемами, поможем им, используя индивидуальный подход, тем скорее начнется правильное речевое развитие ребенка.

Работая без поддержки родителей, трудно достичь

Для этого я использую занимательные стихи к каждому упражнению, которые не только помогут легче запомнить упражнения, но и создадут веселое легкое настроение!

Чтобы мы могли произносить звуки, чтобы наш голос звучал, нужен воздух. Слова выговариваются на выдохе. Многим деткам не удается говорить длинными фразами, во время разговора у них слабенький вдох и короткий выдох. Поэтому очень полезны игры на развитие дыхания, такие как: «Лети бабочка», «Снежинки», «Перышко» и другие.

У многих малышей не получается дуть — а именно направлять воздушную струю в нужном направлении. В этом помогает компьютерная технология «Игры для Тигры», которая предлагает замечательные игры-тренажеры на развитие речевого дыхания («Кораблик», «Одуванчики», «Ветерок»).

В январе 2013 года мною проводился контрольный срез речевого развития детей, с целью определения эффективности коррекционных мероприятий. За короткий промежуток времени произошла пусть незначительная, но положительная динамика речевого развития детей раннего возраста. Два ребенка научились вслушиваться в речь, у них появились первые слова. Дети стали соотносить названия предметов со словесным обозначением. У восьми детей обогатился словарный запас. Малыши начинают высказывать элементарные суждения о предметах, простых явлениях.

высоких результатов. Однако родители этих детей сами еще не имеют опыта воспитания ребенка, находятся в стадии формирования родительской компетентности. Поэтому приходится заниматься просвещением родителей, предлагать литературу, ссылки на различные сайты, проводить практические занятия, т.е. учить видеть проблемы у своих детей и своевременно на них реагировать.

Литература:

1. Андреева В.М. Взаимодействие с родителями детей группы раннего возраста // [d020.sho.la>dla-vas-goditeli/1rannij-vozrast](#)
2. Блинкова Т.М. Логопедическая группа. Развитие речи детей 2—3 лет. Волгоград: Учитель, 2011.
3. Грибова О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? Книга для тех, кому это интересно. — М.: Айрис-пресс, 2004.

4. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. Творческий центр Москва, 2005.
5. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2011.
6. Кривцова Т.А. Планирование работы по формированию общих речевых навыков у детей 2–3 лет//Логопед.2007.№6.
7. Кротова Т.Б., Минина О.А., Можейко А.В. Диагностические материалы для оказания психокоррекционной помощи детям 1–3 лет с проблемами в развитии. — М.:АРКТИ, 2010.
8. Самойлова И.М. Организация работы логопеда с детьми 1–3 лет в условиях дошкольного логопедического пункта//Логопед.2005.№2.
9. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М.: Просвещение, 1980.
10. Шерстобитова С.Ю. Комплексное сопровождение детей 2–4 лет с речевыми нарушениями: диагностика, планирование, рекомендации, конспекты занятий, лингвистический материал. — Волгоград: Учитель, 2009.
11. Янушко Е. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет. — Изд.7-е. — М.: Теревинф, 2012.

Сенсорная книга, как средство преодоления речевых нарушений детей с ОНР

Шпакович Елена Леонидовна, воспитатель

МБДОУ детский сад компенсирующего вида №196 «Маячок» г.о. Тольятти

Предметом особой тревоги нашего общества в последние годы стало отмечающееся ухудшение физического и психического здоровья населения. Глубокие социальные, экологические и другие изменения повлекли резкое увеличение разного вида патологий у детей. Особенно отмечается увеличение числа детей с общим недоразвитием речи. Дети с тяжелыми нарушениями речи нуждаются в коррекции не только речевых функций, но и коррекции интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, одной из причин этих нарушений является недоразвитие сенсорных процессов. Усвоить сенсорный эталон — это не значит научиться правильно, называть то или иное свойство. Необходимо иметь четкие представления о разновидностях каждого свойства и, главное, уметь пользоваться такими представлениями для анализа и выделения свойств самых различных предметов в самых различных ситуациях.

Дети с нарушениями речевой функции имеют несформированность отдельных когнитивных функций и эмоционально-волевых процессов.

Предметное и игровое окружение, воздействует, на детей побуждая их к действию, каждый предмет несет информационную функцию, определенные сведения об окружающем мире, становится средством передачи социального опыта.

Среда имеет огромное значение для развития детей. Все, что окружат ребенка — это не только игровая среда, но и среда в которую входят все детские виды деятельности. Ни один ребенок не может развиваться полноценно только на вербальном уровне, вне предметной среды. Деятельность осуществляется только при условии, что у него есть необходимые для этого соответствующие объекты и средства, сформированы способы действия.

Правильно организованная предметно — развивающая среда позволяет каждому ребенку найти занятие по

душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать с взрослыми и сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки, а именно это лежит в основе развивающего обучения. В качестве нетрадиционного оборудования способствующего интеграции задач сенсорного и речевого развития в предметно-развивающей среде используются сенсорные книги.

Сенсорная книга — это один из эффективных аспектов в реабилитационном процессе детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), её назначение многофункционально:

1. Позволяет проводить диагностику на определение уровня развития сенсорных функций: зрительного, слухового, тактильного, кинестетического восприятия.
2. Влияет на психическое и эмоциональное состояние детей через комплексное воздействие звука, цвета, формы, света, запаха.
3. Нормализует нарушение мышечного тонуса, развитие движений пальцев и кистей рук.
4. Корректирует речевые нарушения и высшие психические процессы.
5. Развивает общую, мелкую моторику, дыхание.

Сенсорная книга состоит из нескольких различных по цвету страниц — наборных панелей и дополнительного раздаточного дидактического материала. Она проста в изготовлении. Страницы книги — наборные панели, соединенные между собой при помощи петель и пуговиц, либо завязок, что обеспечивает быстрое её трансформирование в отдельные игровые панели или в большую сенсорную картину. Используется в работе с детьми от 3 до 7 лет. Съёмные панели изготовлены из различных материалов: ткань, хлопок, лен, мех, кожа. На каждой панели имеются различные детали (либо сюжеты), которые легко моделировать. На самих панелях имеются пуго-



Рис. 1. Сенсорная книга по логопедической теме «Насекомые»



Рис. 2. Сенсорная книга по логопедической теме «Одежда и обувь»



Рис. 3. Разворот сенсорной книги «Весна»



Рис. 4. Практическое применение сенсорной книги «Весна»



Рис. 5. Практическое применение сенсорной книги «Лето»

вицы, карманы, липучки, шнурки для размещения необходимого дидактического материала. Многофункциональная книга — игрушка, которая используется как в свободной деятельности детей, так и в организованных формах работы.

Для эффективности коррекционной работы по преодолению речевых нарушений у детей с ОНР важно максимально использовать наглядность и игровые методы и приемы. При совместной работе с учителем — логопедом сенсорная книга применяется на этапе автоматизации поставленных звуков и для развития связной речи.

При автоматизации звука в слогах, для привлечения интереса детей используются следующие приёмы и упражнения.

— **Лабиринт.** По нарисованному лабиринту (дорожке) в книге ребенок проводит пальчиком, проговаривая звук, слоги.

— **Волшебный шнурок.** Ребенок наматывает шнурок (ленточку) на пальчик, проговаривая изолированный звук.

— **Дорожки.** В пустые рамки ребенок раскладывает картинки (игрушки, буквы) с заданным звуком.

— **Пуговицы.** Ребенок произносит слог столько раз, сколько предметов на игровом поле книжки либо произносит речевой материал с одновременным движением пуговицы.

— **Цветочек.** Слоги и слова проговариваются с разгибанием и сгибанием лепестков цветка — «лепестки раскрываются и закрываются».

— **Геометрическая мозаика.** Ребёнок составляет геометрический узор из деталей, полученных за правильное воспроизведение предложенной цепочки слогов.

Сенсорные книги применяются для расширения словаря детей и развития связной речи. Ниже приведены некоторые варианты дидактических игр.

Дидактическая игра «Кто как передвигается?»

Цель: Учить детей правильно употреблять глаголы настоящего времени.

Оборудование: Книга, предметные картинки.

Описание игры: Педагог называет, в каком кармане находится картинка (в правом верхнем кармане) с изображением животных, птиц, насекомых и спрашивает, как они передвигаются (например: бабочка летает, воробей прыгает и т.д.) ребенок находит указанный карман, дает полный ответ. За правильный ответ дети получают кар-

тинки. У кого больше картинок тот выиграл.

Лото «Загадки»

Цель: Расширять запас существительного в активном словаре детей.

Оборудование: Предметные картинки, книжка.

Описание игры: Педагог говорит загадки. Картинки с отгадками находятся в карманах. Дети берут и называют соответствующую картинку.

Анализаторная система интенсивно развивается в дошкольном возрасте. Необходимо обеспечивать деятельность детей, совершенствующую их анализаторы. Эта развивающая книга помогает детям закрепить представление о цвете и величине. Для этого детей обучают таким практическим действиям, как прикладывание предметов друг к другу, накладывание предметов друг на друга, группирование предметов по определённому признаку. В игре с такой книгой у ребенка формируются образы предметов с характерными для них свойствами.

На основе практических действий формированию образов предметов по определённым признакам ребенок учится определять предмет «в уме», эти же действия он начинает выполнять в умственном плане, т.е. мысленно, уже не прибегая к практическим действиям с предметом. После освоения практических действий у детей формируются сенсорные эталоны, с которыми он сопоставляет окружающие предметы.

Пособие развивает движения пальцев рук, мелкую моторику: пристегивание, шнуровка, прикрепление «липучек», застёгивание «молний». Прямая зависимость между уровнем сформированности речи и развитием тонкой моторики рук отчетливо прослеживается в ходе индивидуального развития дошкольника. Речь совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от рук, точнее от пальцев. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Поэтому развитие, усовершенствование движения пальцев рук способствует более быстрому и полноценному формированию у ребенка речи, тогда как неразвитая ручная моторика, наоборот, «тормозит» такое развитие.

Предлагаемые сенсорные многофункциональные книги можно рекомендовать в работу с детьми дошкольного возраста не только воспитателям, но и логопедам, психологам, социальным педагогам и родителям.

Литература:

1. Башаева Т.В. Развитие восприятия. Дети 3—7 лет. — Ярославль: Академия развития, 2001.
2. Жевнеров В.С., Баряева П.Б. Сенсорная комната — волшебный мир здоровья. — М.: ЗАО «ХОКА», 2007.
3. Микляева Н.В. Предметно-развивающая среда детского сада — М.: Творческий Центр, 2011.
4. Парамонова Л.Г. Как подготовить ребенка к школе — СПб.: ООО «АСТ», 1997.
5. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений». — М.: Линка-Пресс, 2003.
6. Селиверстова В.И. Игры в логопедической работе с детьми. — М.: Просвещение, 2009.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сущность, задачи и содержание профориентационной работы в школе

Авазов Комил Холлиевич, аспирант
Московский педагогический государственный университет

Содержание профориентации:

Как указывает И.А. Хайдаров, профессиональная ориентация — это целенаправленный процесс деятельности педагогических коллективов школ по подготовке учащихся к осознанному выбору профессии [1, с. 16]. И.А. Хайдаров подчеркивает, что «Со времени обретения независимости в Республике Узбекистан осуществляются меры по развитию системы непрерывного образования, повышению качества обучения и воспитания учащихся, созданию условий для подготовки молодежи к осознанному выбору профессии, будущей трудовой деятельности, адаптации к жизни в современном обществе» [1, с. 15]. Автор указывает на фундаментальные идеи и инициативу Президента страны по коренному реформированию системы образования и созданию национальной системы подготовки кадров, которые легли в основу Национальной модели и программы по подготовке кадров [1, с. 15].

Как утверждает К.Ишматов, профориентация — научно обоснованная система подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии, призванная учитывать как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах народного хозяйства страны [2]. Профориентация в рыночных условиях — это прежде всего, трансформация структуры представлений молодого человека о его профессиональной карьере с опорой на реальность [2]. Как отмечают Ш.С. Шарипов, К. Давлатов, Г.С. Насриддинова, профориентация должна решать проблемы не только «кем быть», но и «каким быть», при этом необходимо, чтобы учащиеся глубоко любили избранную профессию [3, с. 11].

Как указывает С.Б. Умаров, с учетом требований рыночной экономики, развитие производственных отношений в мире появления новых производственных отраслей, специализации, требовало подготовки кадров, отвечающих требованию современного рынка труда [4, с. 15]. Автор указывает, исходя из требований времени, на то, что правительству Республики Узбекистан необходимо взяться за подготовку конкурентоспособных специалистов. Для решения назревших в системе образования проблем была создана система **непрерывного образования**. Продолжая свою мысль, С.Б. Умаров подчеркивает, что одной из главных задач, поставленной перед

системой **непрерывного образования**, является углубленное изучение общеобразовательных предметов и освоение основ профессиональных навыков, подготовка конкурентоспособных специалистов, отвечающим мировым стандартам образования и производства [4, с. 15].

Как указывают Р.Х. Джураев, Х.Ф. Рашидов и А.В. Цой, «профессиональная ориентация, как направление практической деятельности, служат двум основным целям»:

— **социальной и экономической защите личности** (человек, выбравший профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, успешнее его осваивает и скорее достигает ощутимых результатов как в профессиональном, так и в материальных аспектах);

— **укреплению экономической мощи государства** (за счет более рационального распределения и использования трудового потенциала страны) [5]. Таким образом, автор считает, что профессиональная ориентация служит двум основным целям: профессиональному и материальному аспектам личности и полезности трудовой деятельности для государства. Профориентация учащихся в Узбекистане приобретает особую значимость в подготовке национальных кадров, в соответствии с их интересами, склонностями и является одной из основных задач государства.

Р.Х. Джураев, Х.Ф. Рашидов и А.В. Цой, рассматривая профориентацию как один из компонентов культуры, отмечают, что она «реализуется в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер *содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом потребностей и возможностей социально-экономической ситуации на рынке труда*. [5]. Таким образом, во-первых, авторы считают профориентацию одним из компонентов культуры, а не как составную часть коммунистического воспитания (как считали до 1991 г.). Во-вторых, акцент в профориентации сделан на содействии собственному профессиональному самоопределению с учетом интересов, потребностей и возможностей учащихся, а не комплектовании как раньше профессионально-технических училищ и привлечении рабочих на предприятия по мало престижным профессиям без достаточного учета интересов, и самоопределению самих учащихся.

Как подчеркивает И.А. Хайдаров, одной из первоочередных комплексных задач, поставленных Национальной программе по подготовке кадров, было создание сети центров профессиональной ориентации и психолого-педагогической диагностики учащихся [1, с. 15–16]. Такая сеть центров была создана на основании Постановления Кабинета Министров Республики Узбекистан: «Об организации общего среднего образования» №203 от 13.05.1998 г. и приказа Министра народного образования «Об организации центров профессиональной ориентации и психолого-педагогической диагностики учащихся» №103 от 5.06.1998 г. [1, с. 16]. В настоящее время, как пишет автор, в Республике действует один Республиканский, 14 региональных, 200 районных и городских центров [1, с. 16]. Кроме того, как указывается на сайте республиканского центра профориентации, во многих крупных общеобразовательных учреждениях введены должности школьного психолога. Их сейчас в общей сложности 8699 человек [6]. **Впервые**, как указывается на сайте, в рамках Министерства народного образования служба профориентации стала **системной**, которая охватывает всю систему народного образования. **Впервые** центром профориентационной работы стала школа, а ее главным субъектом — ученик, ребенок [6]. В Узбекистане за всю историю профориентации впервые выпускается специализированный профориентационный журнал «Мактаб ва ҳаёт» (Школа и жизнь), на страницах которого публикуются научные, методические, дидактические материалы по различным аспектам профессиональной ориентации подрастающего поколения [6]. Таким образом, в рамках Министерства народного образования, охватывающие всю систему народного образования, организованы центры профориентации учащихся.

Как отмечается на сайте центра профориентации и психолога педагогической диагностики учащихся «Ташхис» (диагностика), целью его создания «является профессиональная ориентация учащихся, и их психолого-педагогическая диагностика и организационное, научное, методическое, информационное, программное обеспечение процессов выявления одаренности, интересов и склонностей учащихся». [6]. **Основные задачи** этого центра по профориентации, заключаются в:

- разработке научных и организационно-методических основ;
- координации деятельности областных, городских, районных центров;
- организации научно-методической и консультативной помощи;
- разработке нормативно-правовых документов;
- разработке и внедрении психодиагностических методик определения интересов, склонностей и способностей выпускников общеобразовательных школ;
- организации выдачи **рекомендаций** в учреждения среднего специального профессионального образования (академические лицеи и профессиональные колледжи) учащимися общеобразовательных школ;

— создании банка о существующих направлениях подготовки в средне-специальных образовательных учреждениях;

Основными направлениями деятельности центра являются:

— теоретико-методические основы профессиональной ориентации;

— психолого-педагогическая диагностика учащихся. [6].

Впервые в Узбекистане выпускники средней общеобразовательных учреждений получает профориентационные рекомендации-«**Тавсиянома**» по направлениям подготовки учащихся среднего специального, профессионального образования. В основу рекомендаций входят не только наблюдения педагогов, но и унифицированный комплекс психолого-диагностических методик, с помощью которых изучается **ребенок**.

Как указывается на сайте центра, ранее в Узбекистане в системе органов по труду действовали только 3 центра профориентации: Ташкентский и Самаркандский-городские, Учкуприкиский Ферганской области-сельский. В настоящее время в системе народного образования в Республике действуют более 200 центров профориентации во всех регионах [6].

Как отмечает С.Б. Умаров, для совершенствования и развития данного центра был принят ряд нормативных актов: «О профессиональной ориентации учащихся», «О кабинетах профориентации учащихся», «О региональных центрах профориентации и психолога педагогической диагностики учащихся», «Устав Республиканского центра профориентации и психолога педагогической диагностики учащихся [4, с. 17].

Как подчеркивает И.А. Хайдаров, в 2002 году авторами (Р.Х. Джураев, Х.Ф. Рашидов) разработана **Концепция** развивающей профессиональной ориентации учащихся [1, с. 16]. Авторы рассматривают профориентацию как *компонент* общественного процесса и профессионально-личностного становления подрастающего поколения, которое выражается в поддержке развития природных дарований человека, содействии его профессионального самоопределения и выборе оптимального вида обучения и занятости с учетом личностных интересов и способностей [1, с. 16].

Как указывает И.А. Хайдаров, в Концепции развивающей профориентации активная роль принадлежит самому школьнику, который в процессе профессионального самоопределения осуществляет выбор профессии и специальности [1, с. 16]. Таким образом, для развития системы профориентации в Республике приняты ряд нормативных и подведомственных документов, которые играют важную роль в развитии профориентации.

Как указывает Р.Х. Жураев, содержание профессиональной ориентации отражено в постановлении Кабинета Министров Республики Узбекистан от 14 октября 2000 г. №1598. Исходя из этого акта следует постановление «О развитии системы профессиональной ориентации молодежи», а также принято постановление «Об

утверждении Концепции профессиональной ориентации молодежи в республике Узбекистан» [7, с. 1]. Автор отмечает, что профориентация учащихся включает профессиональную информацию — ознакомление молодежи с видами производства, состоянием рынка труда, потребностями экономики в квалифицированных кадрах, содержанием и перспективами развития профессий, формами и условиями их освоения, требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, возможностями профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности [7, с. 2]. В концепции определены основные принципы, цели, задачи и направления развития профориентации.

Основной целью концепции профориентации учащихся и молодежи является «удовлетворение интересов общества, государства и личности в обеспечении для молодежи возможности и способности свободного и осознанного выбора профессиональной деятельности, оптимально соответствующей личностным интересам, потребностям, особенностям и запросам рынка труда в квалифицированных, конкурентоспособных кадрах» [7, с. 2].

Основными принципами концепции считаются: 1) равные возможности получения профориентационных услуг, независимо от места проживания, учебы или работы, возраста, пола, национальности и религиозного мировоззрения; 2) доступность профессиональной и другой информации о профессиях для выбора профессии, формы обучения; 3) добровольность получения профориентационных услуг для всех социальных групп. **Основным направлением концепции** является создание условий для проведения системной, квалифицированной и комплексной профориентационной работы. Это «изучение и формирование у школьников в процессе обучения и воспитания осознанного подхода к выбору профессии в соответствии с интересами и способностями» [7, с. 4]. Кроме этого, поощряется привлечение учащихся во внеурочное время к внешкольным профориентационным работам, таким, как техническое художественное творчество, важность творчества в выборе профессии; организация экскурсий и ознакомления учащихся в учебном и внеучебном процессах с различными профессиональными образовательными заведениями, профессиями и специальностями [7, с. 3]. Таким образом, в Концепции определены основная цель, задачи, принципы, и направления развития профессиональной ориентации молодежи.

Программа непрерывной профориентации учащихся:

По И.А. Хайдарову «программа непрерывной профориентации учащихся содержит четыре этапа профориентационной работы» [1, с. 16].

Первый этап — «Азбука профессий». Этот этап включает раннюю профориентацию детей в дошкольных учреждениях, в которых дается первичная информация о видах труда и разных профессиях с помощью различных игр и наглядных картинок.

Второй этап — «Кем я могу быть?». На данном этапе осуществляется начальная профориентация учащихся I-IV классов, которая заключается в ознакомлении с профессиями, беседами о профессиях на занятиях в школе, доступными пониманию младших школьников.

Третий этап — «Путешествие в мир профессий». На этом этапе осуществляется поисковая система профориентации учащихся V, VI, VII классов. Проводятся различные групповые занятия и индивидуальные беседы по профориентации, используются новые педагогические технологии такие, как плакаты, показ слайдов, видеофильмов на уроках труда и классном часе, предусмотрены экскурсии на различные объекты производства.

Четвертый этап — «Моя избранная профессия». Этот этап называется профессиональным самоопределением и осознанным выбором профессии, который реализуется с учащимися VIII-IX классов и включает: диагностику их личных интересов, склонностей, способностей; кроме этого в данном этапе проводятся тематические беседы, уроки, тренинги, индивидуальные и групповые профконсультации; одной из особенностей этого этапа являются экскурсии на предприятия, в организации, колледжи, лицеи; «выработка рекомендаций по выбору профессионального и образовательного пути для выпускников школ; встречи и беседы с родителями по вопросам профессиональной подготовки детей» [1, с. 16].

Система работы по профориентации учащихся

Как отмечает Р.Х. Жураев, современная система профориентации включает в себя профессиональную консультацию, профессиональный подбор, профессиональный отбор, профинформацию:

— **профессиональная консультация** — оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении с целью принятия ими осознанного решения в выборе профессии с учетом его психологических особенностей и возможностей;

— **профессиональный подбор** — это предоставление рекомендаций человеку о возможных направлениях профессиональной деятельности, наиболее соответствующих его психологическим, физиологическим особенностям на основе результатов психологической, психофизиологической и медицинской диагностики;

— **профессиональный отбор** — определение степени профессиональной пригодности человека к конкретной профессии (специальности) в соответствии с нормативными требованиями [6, с. 4]. Автор отмечает, одним из основных направлений развития профориентации молодежи в средствах массовой информации являются своевременное информирование о состоянии рынка труда, о потребностях экономики в профессиональных кадрах [6, с. 4]. Таким образом, система профориентации включает длительный процесс для оказания помощи молодежи.

Как отмечает С.Б. Умаров, основными функциями системы профориентации являются: профессиональная ин-

формация, информация о профессиях, о путях и формах профессиональной подготовки [6, с. 30]. Профинформационная работа в школе должна строиться так, чтобы **профинформационный** материал служил основой формирования у учащихся необходимых знаний о профессиях, чтобы эти знания помогли им принять обоснованные решения по вопросу профессионального самоопределения [4, с. 30]. С.Б. Умаров подчеркивает, что **профинформация** должна иметь систематический и преемственный характер, и разделяет этот процесс на 3 этапа: работа с младшими школьниками, работа в средних классах, работа в старших классах [4, с. 30]. Таким образом, по мнению автора, профинформация включает преемственность и систематический характер при профориентационной работе в школе.

Как указывается на образовательном сайте www.ziyo.net, неотъемлемой частью профориентации считаются агитационно-пропагандические работы, которые проводятся в Республике Узбекистан.

За последние годы в Республике опубликован информационно-справочный материал по 46 рабочим профессиям таких отраслей, как машиностроение, строительство, транспорт, связь и др., издательством «Укитувчи» выпущено три справочника «Выбирай свое будущее» по профессиям машиностроительной, легкой промышленности и строительства. Проводятся специальные передачи для старшеклассников по радио и телевидению,

издаются красочные плакаты и афиши потребности в рабочих.

Например, «в 2007–2008 учебному году во всех областях Республики и в г. Ташкенте был проведен «Фестиваль профессий», в котором приняли участие 277011 учащихся 9-х классов, 94 256 родителей, 2 735 активистов махаллинской общественности. А также 1207 представителей Организация движения молодежи «Камолот», 768 работников отделов труда и социальной защиты населения, 878 членов женских комитетов, 3 770 педагогов образовательных учреждений среднего специального, профессионального образования» [7].

Как указывают М.Г. Чередников и Т.Р. Ибрагимов, повышение эффективности профориентационной работы во многом зависит от современных информационных технологий. В связи с этим в систему профориентации учащихся внедрена электронная поисковая версия профессиональной ориентации учащихся «Мир профессии». В данное время во всех образовательных учреждениях Республики используется данная система [8, с. 16]. Таким образом, для развития профориентации в школах в Республике ведутся крупномасштабные агитационные разъяснительные мероприятия с участием заинтересованных организации. Практика показала, что поднять качество профориентационных работ в школах возможно при помощи усилий общественных организаций

Литература:

1. Хайдаров И.А. Профессиональная ориентация и подготовка выпускников школ к осознанному выбору профессии. — Ташкент. — Сборник статей. — 15.02.2012.
2. Электронный ресурс. Ишматов К. Особенности организации профориентационной работы в условиях переходного периода рыночной экономике www.ziyo.net 2006.
3. Шарипов Ш.С, Давлатов Қ, Г.С.Насриддинова Қасбга йуналтиришнинг илмий асослари. — Тошкент. — Уқув кулланма. — 2007 146 б.
4. Умаров С.Б. Умумий урта таълим мактаблари укучиларини қасб-хунарга йуналтириш технологиялари. — Тошкент. — 2005 дисс.пфн. 160 б.
5. Электронный ресурс: Жураев Р.Х, Рашидов Х.Ф, Цой А.В. Профессиональная ориентация молодежи опыт. <http://tashis.narod.ru> 2009
6. Жураев Р.Х. Узбекистон республикасида укучи ешларни қасб-хунарга йуналтириш тизимини ривожлантириш концепцияси. — Тошкент. — // Мактаб хаёти, 2002 — №2, 28 б.
7. Чередников М.Г, Т.Р.Ибрагимов, «Қасбга йуналтиришнинг маълумот кидирув тизими» достурий воситаси (ҚЙМКТ). — Тошкент. — //Мактаб хаёти, 2004 — №6, 16 б.
8. Электронный ресурс: Образовательный сайт, www.ziyo.net 2007

Управление развитием общеобразовательного учреждения через совершенствование инновационной практики педагогического коллектива

Аверина Валентина Васильевна, директор школы
МБОУ СОШ (Мурманская обл., Ковдорский район, н.п.Ёнский)

Сегодня мы можем констатировать факт: с началом реализации национального проекта «Образование» образовательные инновации получили дальнейшее стимулирование, а проект приобрёл характер системной стратегии инновационного развития.

С 2001 года коллектив нашей школы работает в инновационном режиме. За эти годы в школе осуществлялась экспериментальная работа по нескольким направлениям федерального и регионального значения. Все инновации были, как бы, привнесены извне. В такой ситуации управленческий акцент ставился на своеобразное выращивание в коллективе инновационного мышления и создание условий для его поддержки. Основное значение для нас имели способы управленческого воздействия, ориентированные на развитие и личностный рост работников школы, приобщение всех педагогов к научно-методической, инновационной деятельности.

Технология управления инновационными процессами строится в школе на диагностико-прогностической основе. Проведение диагностики образовательной деятельности и её оценка — неотъемлемая часть управления, что позволяет выделить вопросы, требующие изучения на разных уровнях работы школы, разработать программу деятельности исходя из того, что образовательное учреждение работает в режиме функционирования и режиме развития.

Работа с педагогическим кадрами по мотивации к внедрению инноваций направлена администрацией на реализацию двух функций [1]:

— интегрирующую, т.е. создание «пространства возможностей» для всех участников образовательного процесса, объединение усилий педагогов и администрации для решения задач, поставленных перед современной школой;

— дифференцирующую, создание микросред, которые позволили бы каждому учителю строить собственную траекторию совершенствования профессионального мастерства, творческого саморазвития.

Что входит в наше «пространство возможностей»? Прежде всего, для его создания провели ряд методических мероприятий, которые помогли подготовить педагогов к работе в режиме эксперимента. Это теоретические, проблемные, психолого-педагогические семинары, организационно-деятельностные игры, методические оперативки, психологические практикумы, педсоветы.

С целью активизации деятельности всех звеньев управления даем возможность всем участникам образовательного процесса принять участие в обсуждении необходимости и эффективности внедряемых инноваций. Это оживило в первую очередь работу классных руково-

дителей. Детская организация «Улыбка» (обучающиеся 1–4 классов) защищала проект «Школа будущего», ребята организации «Республика интересных дел» (5–9 классы) занялись изучением социально-значимых проблем поселка, разработали проект «Милосердие». Совет старшеклассников, орган управления организации «Жемчужина» (10–11 классы), является координатором аналитико-информационного центра проблематики старшеклассников. Ребята делегируют представителей в Совет школы, который решает стратегические вопросы совместно с администрацией, родителями, педагогами; принимают активное участие в сценарировании и проведении школьных мероприятий (праздников, выставок, игр и т.п.). Происходит интеграция творческого инновационного потенциала учительского коллектива и окружающего его социокультурного пространства.

Стремясь сделать максимальное число учителей соавторами идей инновационного развития школы, организуем специальные мероприятия (инновационные педсоветы, управленческие консилиумы, «круглые столы», рефлексивные практики, проблемно-деятельностные игры).

Изменились формы проведения ключевых событий школьной жизни. Прежде всего, педагогического совета как консилиума педагогов-профессионалов по вопросам учебно-воспитательного процесса. Особенностью наших педсоветов стало вовлечение каждого педагога в активную деятельность с помощью открытых образовательных технологий. Деятельность педагогов строится по-разному в зависимости от целей педагогического совета. Если мы хотим ознакомить педагогов с какой-либо новой педагогической технологией, мы организуем педсовет «в технологии», проигрывая на коллективе её основные моменты и попутно рассказывая о ней. Если есть необходимость в выработке стратегии дальнейшего развития школы — включаем коллег в поиск путей разрешения ряда противоречий, выявленных в учебно-воспитательном процессе школы, используем «мозговой штурм». Одним из результатов такого штурма явилось решение о частичной интеграции обучающихся коррекционных классов в общеобразовательные классы при организации совместного обучения на уроках риторики, изобразительного искусства, музыки, технологии (это стало началом организации в нашей школе инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья); обучение старшеклассников по индивидуальным образовательным маршрутам.

Учителя (а иногда обучающиеся и их родители) принимают участие в выработке решения: творческие ми-

крогруппы при подготовке педсоветов анализируют предложенную проблему и пути её решения, создают проекты. Групповая работа организуется непосредственно на педсовете. На одном из тематических педсоветов «Педагогическая мастерская учителя» творческие группы провели анализ анкетирования учащихся, учителей, родителей, подготовили проблемные вопросы для групповой работы, педагогические ситуации и обыграли их, использовали открытый микрофон и презентацию педагогического опыта через видеоуроки «Моя педагогическая философия». В результате каждый педагог, так или иначе, активно участвовал в работе педсовета.

Постоянно используем информационное сопровождение педсовета. Это наработки учителей, описание педагогического опыта, сборники педагогических материалов, разработанных уроков, праздников, научно-методических работ учителей школы, подбор статей и материалов из периодической печати для педагогов, аннотированная библиография профессионально значимой литературы и материалов.

В ситуациях особой сложности, когда традиционные методы выработки решений не дают нужного эффекта, используем проблемно-деятельностные игры («Модульный урок», «Обучение традиционное и инновационное» и др.). Установленные в игре деловые, демократичные и доброжелательные отношения между учителями и администрацией способствуют формированию целостного педагогического коллектива единомышленников [2].

Члены коллектива участвуют в обсуждении итогов работы школы через анкетирование, выступления руководителей МО, творческих групп. Планирование работы осуществляется на основе самоанализа всех составляющих и всех участников образовательного процесса. Каждый учитель и руководитель звена представляет самоанализ дважды в год: по итогам полугодия и за год. Система самоанализа даёт информацию администрации об основных тенденциях развития. Благодаря такому подходу разработаны и внедряются такие целевые программы как «Работа с одаренными и слабоуспевающими учащимися», «Мотивация учения», «Творческая деятельность в условиях адаптивной школы».

Вовлечение в соуправление и сотворчество, в центре которого развитие потенциала личности, привело к удачной интеграции и взаимообогащению наших отношений со всеми участниками образовательного процесса. Отрадно признать, что коэффициент охвата родителей, участвующих в учебно-воспитательном процессе составляет около 40%. Коэффициент охвата обучающихся, владеющих навыками управленческой деятельности, составляет свыше 20%.

Реализацию дифференцирующей функции по мотивации педагогов к внедрению инноваций мы видим в создании микросред, которые позволяют каждому учителю строить собственную траекторию совершенствования профессионального мастерства, творческого саморазвития.

В большинстве случаев мотивация педагогических работников по заданным идеальным критериям (стандартам, аттестационным минимальным требованиям и т.п. по принципу достигнешь — получишь) порождает стресс и разочарование.

Мотивация же через постоянный рост профессиональной успешности доставляет удовольствие, требует продолжения, призывает к совершенствованию. Поэтому свою деятельность по совершенствованию инновационной практики педагогов мы направляем на повышение их квалификации путем развития рефлексии и вовлечения их в проектирование собственной профессиональной успешности, собственного профессионального пути (рефлексия «моего педагогического кредо», ранжирование целей, выбор образовательных подходов, парадигм, практик, моделей, конструирование, сценарирование уроков и т.п.). Таким образом, у каждого педагога появляется своя траектория развития и профессионального роста, научная проблема, над которой он работает.

Для того чтобы организовать деятельность по повышению профессиональной компетентности учителей на основе рефлексии, самопроектирования своего профессионального роста, с опорой на мотивацию через профессиональную успешность, мы осуществили следующие преобразования:

- в содержание системы непрерывного образования педагогов включили обязательные блоки (мониторинг и диагностика; управление деятельностью по мониторингу и диагностике; ситуационный, проблемный, системный анализы; управление, проектирование деятельностью; циклограммное, тематическое, системное планирование; организация и регулирование УВП; дидактико-методическое обеспечение УВП);

- определили наиболее благоприятные формы профессиональной подготовки (курсовая переподготовка, внутришкольные формы, самообразование);

- применили систему оценки действенности и эффективности профессиональной деятельности педагогов и одновременно снабдили их едиными для школы средствами самоанализа, коррелированными с указанными оценками.

Внутришкольные формы непрерывного образования включают: педагогическое проектирование, практикумы и тренинги, индивидуальное и микрогрупповое исследование, профессиональные конкурсы, документальный анализ, посещение уроков и мероприятий, проводимых коллегами с последующим анализом [3].

Для создания системы поддержки учителя, дающего открытый урок, предложили три её вида: помощь в сценарировании открытого урока молодому педагогу, открытое обучающее сценарирование опытного педагога или «мозговой штурм» по поводу новой методической идеи. Анализ урока носит принципиально позитивный характер, и его задача — выделение в проведённом уроке наиболее удачных моментов и наиболее интересных перспектив.

Перед нами встала проблема организации системы самообразования зрелого педагога, чтобы он почувствовал в нем необходимость.

Сначала мы поставили учителя в условие необходимости определения возможности своего профессионального роста, предложили ему соотнести уровень своей компетентности с уровнями профессионального роста учителя [4]. Педагоги убедились, что, несмотря на большой стаж работы, у них еще есть над чем работать, куда расти, что приобретать. Кроме того, продумали систему стимулирования инновационной деятельности:

- материальную поддержку: дифференцированная надбавка к заработной плате, материальное поощрение за открытые мероприятия, участие в конкурсах различных уровней;

- моральную поддержку: возможность работать в профильных группах, вести спецкурсы по индивидуальным образовательным маршрутам и т.д.;

- профессиональную поддержку: индивидуально-ориентированная помощь, возможность обучения на курсах, участие в «круглых столах», организационно-деятельностных играх.

Кроме того, в школе создан своеобразный школьный «Оскар» — система годовых поощрений по определенным творческим профессиональным номинациям: «Традиция», «Искатель», «Мастер», «Гуру», «Алмаз», «Поддержка», «Улыбка», «Имидж».

Претерпела изменение и функция контроля. Увеличилась степень открытости управления: к управленческим функциям привлекаются рядовые учителя, обучающиеся, родители. Принцип контроля сменился принципом развивающей обратной связи: управленческая команда перестала считать ошибки и недочеты главной побудительной причиной развития педагогов и обучающихся. Наоборот, на первое место выходит поддержка их творческих усилий.

Управленческая команда регулярно проводит рефлексию успешности и эффективности учреждения в соответствии с четырьмя основными факторами, определенными Международным институтом по развитию менеджмента: вовлеченность, согласованность, адаптивность, миссия учреждения [5]. (*Вовлеченность* — со-

стояние, при котором сотрудники чувствуют, что их деятельность тесно связана с целями организации, что они наделены полномочиями, что ценится работа в команде и приоритет отдается развитию человеческих способностей; согласованность — высокий уровень интеграции и координации; *адаптивность* — состояние, при котором учреждение гибко реагирует на внешние требования, принимает риски, учится на своих ошибках и способно к изменениям; *миссия* — описание целей и направлений стратегического развития учреждения исходя из сложившегося в организации представления о её будущем).

Сегодня, оценивая уровень профессиональной успешности педагогов и учреждения в целом, можно сказать: «Управление состоялось». Школа трижды становилась победителем конкурсного отбора общеобразовательных учреждений в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Вся система образования в школе переведена в режим интенсивного развития. Составляющими этого процесса стали:

- индивидуализация образования через определение индивидуальных маршрутов для старшеклассников, индивидуально-учебных планов для учащихся, определенных к школе VIII вида и классов VII вида;

- развертывание инновационной педагогической деятельности;

- внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий;

- организация проектной и научно-исследовательской деятельности обучающихся;

- внедрение инновационных моделей взаимодействия посёлка и школы;

- апробация модели соуправляемой школы.

Хочу подчеркнуть, что всё: содержание, методы, планы работы — приносят успех только тогда, когда в центре внимания — ребёнок, когда внедряемые инновации не превращаются в самоцель. Управленческая деятельность в школе на любом уровне, в конечном счёте, призвана влиять на повышение качества учебно-воспитательного процесса, уровня образованности и воспитанности школьников.

Литература:

1. Шевцова Л.А., Каянина Т.И., Ярцева И.Н. «Лицей №8 — Шаг в будущее». // Педагогическое обозрение. — 2003. №3. — Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр. — С. 169—174.
2. Воровщиков С.Г. Продуктивные деловые игры — эффективная ветвь деловой игры во внутришкольном управлении // Завуч для администрации школы. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2005. — №8.
3. Лизинский В.М. Критерии, оценки и стимулирование педагогической деятельности учителей как один из ресурсов управления образовательным процессом // Завуч для администрации школы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2005. — №8.
4. Щербо И.Н. Интуитивный менеджмент: опыт управления педагогическим коллективом. // Библиотека журнала «Директор школы». — 2005. — №5.
5. Петренко О. Миссия согласована. Учительская газета. — 2006. — №30.

Мониторинг процесса адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению

Бадмаева Бальжина Базаржаповна, аспирант
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Необходимым условием проведения экспериментальной работы по содействию адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению является переоценка подходов к социально-педагогическим условиям. Для решения этой задачи важно обеспечить адекватную оценку состояния процесса адаптации учащихся к предметному обучению.

Существующая система контроля и оценки успешности обучения выполняет функцию определения персональной ответственности каждого учителя за качество обучения. Под качеством обучения для одного конкретного учителя становится успешность обучения в рамках его предмета.

Основными целями мониторинга процесса адаптации являются:

- выявление психофизиологической напряженности учащихся пятого класса, изучение школьной документации для анализа академической успеваемости;
- сбор данных для коррекции и развития поддержки учащихся 10–12 лет в период адаптации;
- анализ собранной информации для повышения эффективности работы с учащимися, в том числе использование результатов мониторинга для оценки эффективности комплекса мероприятий по содействию адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению.

В качестве основных критериев адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению можно выделить продуктивность и успешность учебной деятельности (отношение к учебным предметам), включенность в деятельность (самоорганизация, самостоятельность), успешность взаимоотношений в системе «учитель-предметник-учащийся» (удовлетворенность отношениями с учителями-предметниками), стабильность психофизиологического состояния (напряженность).

В 2006–2010 годах в ходе эксперимента был осуществлен мониторинг процесса адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению. В эксперименте участвовало 135 учащихся четвертых и пятых классов; 5 учителей-предметников, преподающих в пятых классах, 8 классных руководителей, 8 педагогов. Эксперимент по содействию адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению включал три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап состоял из теоретического обоснования, построения понятийного аппарата исследования, подбора диагностического инструментария. Были определены уровни адаптации; факторы, влияющие на адаптацию. Цель этого этапа заключалась в выявлении уровня адаптации учащихся пятого класса к предметному обучению до эксперимента. Диагностическая работа осуществлялась педагогом. Основным диагностическим ин-

струментарием, определяющим адаптированность, является анкета «Напряженность» (авторы), разработанная для учащихся пятого класса. Показатели адаптации соответствующие уровням ниже среднего и низкому уровню в анкете были объединены в один уровень – низкий, как и уровни выше среднего и высокий – на высокий уровень. Кроме того, применялись педагогические методы исследования: наблюдение, изучение педагогической документации, анкетирование учащихся и их родителей. При этом несколько учащихся имели незначительные отклонения в состоянии здоровья и относились к числу «часто болеющих» детей. По результатам хронометража было выявлено, что при выполнении домашних заданий работают с желанием 16/69,5%; быстро утомляются 7/30,4%; имеют хроническое заболевание 3/13,04% детей, часто болеют простудными заболеваниями (чаще трех раз в год) 9/45%.

В ходе эксперимента были применены методики: изучение отношения к учебным предметам, хронометраж домашних заданий, социометрия, определение мотивации к учебной деятельности, которые позволили составить мнение об их эффективности для мониторинга процесса адаптации.

Основной этап экспериментальной работы включал поисковый и формирующий эксперимент. Поисковый был направлен на определение концептуальных основ содействия адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению в условиях общеобразовательной школы и построение модели содействия, с учетом специфики образовательного пространства.

Формирующий эксперимент был направлен на реализацию модели содействия адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению. В результате исследования было выявлено, что успешность адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению в пятом классе зависит от сформированности самоорганизации и самостоятельности, в этой связи большую роль играет создание предпосылок позитивной адаптации на этапе начального образования. Основными направлениями работы педагогов в четвертом классе начального этапа обучения являются: изучение детей и их семей, оказание помощи учащимся в осознании и принятии правил обучения в среднем звене; работа по профилактике рисков дезадаптации, созданию сотрудничества с учителями-предметниками, принимающих пятые классы; организация шефства над будущими пятиклассниками.

Модель содействия адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению представляет собой комплекс мероприятий, который включал организацию обучающих семинаров по повышению психолого-педагогической

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению до эксперимента и после эксперимента

Уровни	Напряженность	2006–2007		2007–2008		2008–2009		2009–2010	
		До эксперимента	После эксперимента						
Высокий	Низкий	7 (25)	15	13 (27)	20	18 (26)	20	15 (25)	25
Средний	Средний	8 (25)	9	6 (27)	7	3 (26)	6	5 (25)	0
Низкий	Высокий	10 (25)	1	8 (27)	0	3 (26)	0	5 (25)	0

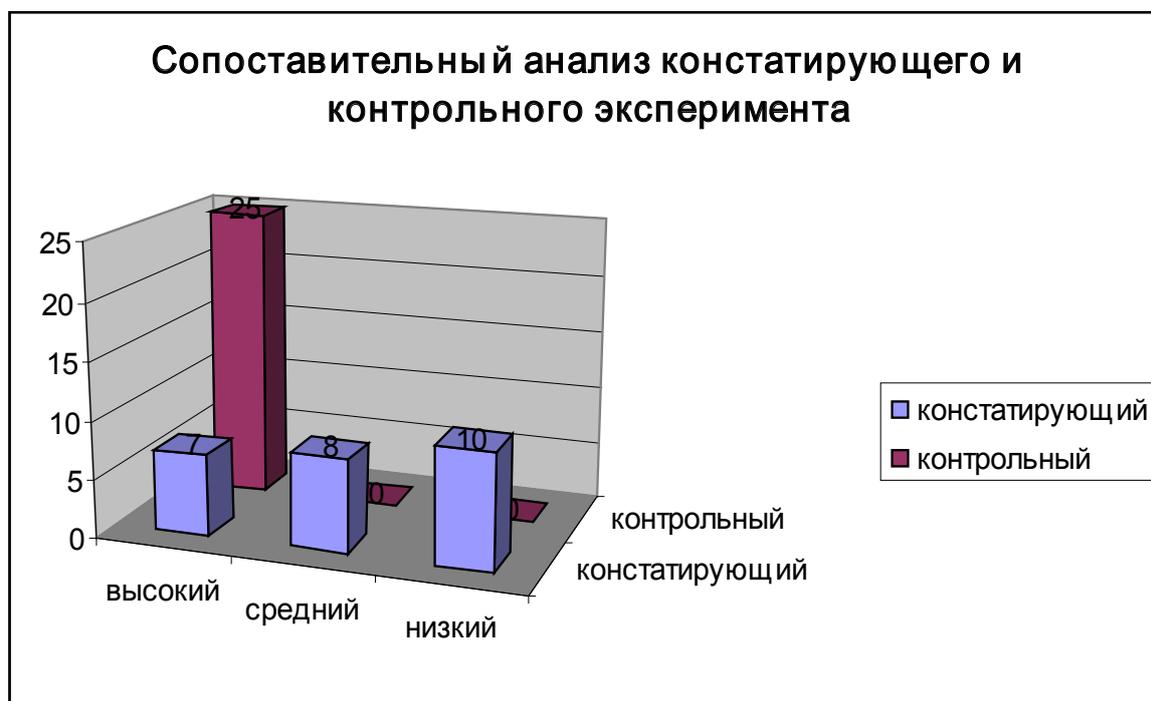


Рис. 1

компетентности для поддержки учащихся 10–12 лет в переходный период предназначенных для учителей начального и среднего звена. На этапе начального образования проведена работа по созданию предпосылок позитивной адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению. В рамках лектория для родителей были проведены тематические беседы, круглые столы. Для развития навыков

саморегуляции и самоконтроля была разработана программа спецкурса для учащихся пятого класса «Я и мое здоровье». В пятом классе в течение адаптационного периода обозначены проблемы адаптации, сформулированы задачи, отражены направления и виды психолого-педагогической деятельности, указаны примерные сроки реализации мероприятий. В 2007–2008 учебном году был реа-

лизован проект «Ресурсный центр сопровождения детей», имеющий несколько направлений деятельности, основной целью которых являлось формирование осознанного отношения к здоровью и профилактика заболеваний.

В ходе эксперимента проводился анализ результатов адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению до проведения эксперимента и после (табл. 1).

Основу заключительного этапа экспериментальной работы составил контрольный эксперимент. Цель этого этапа заключалась в определении эффективности разработанной модели содействия адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению и результативности работы по данному направлению. Изучение изменений уровня адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению осуществлялось по определенным ранее критериям и с помощью методов диагностики, применяемых при проведении констатирующего эксперимента.

Сопоставительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по реализации модели содействия адаптации учащихся 10–12 лет

к предметному обучению показывает, что снизилась напряженность у учащихся, что привело к увеличению числа учащихся с высоким уровнем адаптации (рис. 1).

Таким образом, контрольный эксперимент позволил установить тенденцию к уменьшению количества детей низким уровнем адаптации и соответственно увеличению количества детей с высоким уровнем адаптации.

Анализ результатов исследования показывает, что работа по предложенной модели позволила существенно повысить у педагогического коллектива ответственность за выбор средств и методов работы по поддержке учащихся в переходный и адаптационный периоды; повысить уровень саморегуляции учащихся, сформировать навыки самоконтроля, увеличить самостоятельность; снизить напряженность.

Результаты экспериментальной работы позволяют судить об эффективности данной модели содействия адаптации учащихся 10–12 лет к предметному обучению в условиях общеобразовательной школы.

Реализация здоровьесберегающих технологий на уроках музыки

Белодедова Татьяна Вячеславовна, учитель музыки
МБОУ СОШ №2 (г. Балаково)

К здоровьесберегающим технологиям относятся педагогические приёмы, методы, технологии, использование которых идёт на пользу здоровью учащихся и, которые не наносят прямого или косвенного вреда.

Может ли учитель музыки с помощью здоровьесберегающих технологий сохранять и укреплять здоровье учащихся? При рациональной организации уроки музыки способствуют снятию нервно-психических перегрузок, восстановлению положительного эмоционально — энергетического тонуса учащихся. Поэтому учителю нужно творчески подходить к планированию урока и его проведению. На уроке необходимо применять и чередовать различные виды учебной деятельности: опрос, чтение, слушание, исполнение, рассматривание пособий, просмотр видео сюжетов, слайдов. Такой подход к ведению урока будет способствовать концентрации внимания, развитию интереса у учащихся к предмету.

Начинать урок всегда стараюсь с музыкального приветствия, что является своеобразной распевкой и эмоциональным настроением. При подготовке к исполнению песен использую фонопедические упражнения Емельянова и элементы дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой. После прослушивания музыкальных произведений стараюсь выслушать каждого, желающего высказать своё впечатление. В 5–6 классах предлагаю детям, слушая музыку, сразу излагать свои мысли письменно в виде эссе. Например, «Слушая «Лунную сонату»...», «Мне попра-

вилась эта музыка, потому что...». На уроках, где преобладает устная работа, для повышения умственной работоспособности детей, снятия у них мышечного статического напряжения, я провожу физкультминутки.

Огромные возможности для поддержания душевного здоровья детей имеет музыкотерапия или оздоровление музыкой. Музыкотерапия является интереснейшим и перспективным направлением, которое используется во многих странах в лечебных целях. Экспериментально доказано, что музыка может успокоить, но может привести в крайне возбужденное состояние, укрепляется иммунная система, что приводит к снижению заболеваемости, улучшается обмен веществ, активнее идут восстановительные процессы. Известно, что к музыке, как к спасительнице, обращались ветхозаветный музыкант Имхотеп, египетский жрец Шебут-м-Мут. В III в. до н.э. в Парфянском царстве был выстроен специальный музыкально-медицинский центр. Здесь музыкой лечили от тоски и душевных переживаний. Этот вопрос актуален и сейчас. Многие взрослые были бы уравновешеннее, спокойнее и доброжелательнее, если бы в раннем детстве засыпали под колыбельную песню. Музыкотерапия становится признанной наукой. Педагогам-музыкантам необходимо идти в ногу с актуальными тенденциями в науке. Музыкальная терапия вместе с арт-терапией, то есть терапией средствами изобразительного искусства, может стать эффективным методом лечения школьных неврозов, ко-

торые сегодня все чаще поражают учащихся. Уроки музыки могут дать уникальную возможность реализовать в школе здоровьесберегающие технологии. Благодаря исследователям, изучавшим психофизиологический аспект воздействия музыки, можно считать твердо установленными следующие факты:

- музыка оказывает заметное воздействие на минутный объем крови, частоту пульса, кровяное давление, уровень сахара в крови;
- повышает и понижает мышечный тонус;
- стимулирует появление эмоций;
- улучшает вербальные и арифметические способности;
- стимулирует процессы восприятия и памяти

— активизирует творческое мышление;

Звучание музыки на уроке дает ребенку возможность успокоиться, снять раздражительность, нервное напряжение. Доказано, что музыка Моцарта хорошо воздействует на психику, полезна при многих соматических заболеваниях и язве желудка. А вот снять раздражительность и нервное напряжение на уроке вам поможет «Лунная соната» Л. Бетховена, «Времена года» П.И. Чайковского. Если мучают головные боли, то в качестве лекарственного средства можно использовать «Полонез» Огинского, а улучшит работу сердца «Элегия» С. Рахманинова и «Бал» симфония Л. Бетховена. Достигнуть полного расслабления можно, включив вальс из кинофильма «Овод» Д. Шостаковича.

Литература:

1. Брусиловский Л.С. Музыкотерапия. — М.: Росток, 1985.
2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии. М., 2004.
3. Рьлькова В.А. Проблема духовности в современной педагогике и музыкальное искусство // Проблемы подготовки, аттестации и повышения квалификации педагогических кадров: Сб. научных трудов / Под ред. проф. В.П. Симонова. — М., 2001. — Вып. 2 — с. 64—67.

Развитие навыка грамотного чтения у школьников

Будникова Иола Николаевна, учитель начальных классов;
Цивенко Наталья Борисовна, учитель русского языка и литературы
ГБОУ «СОШ №102» (г. Москва)

Чтение — это мощное средство образования, воспитания и развития: умственного, языкового, нравственного, культурного, эстетического, информационного.

Овладение чтением — процесс для ребёнка длительный и нелёгкий, отнимающий у него много сил и времени. Пока он не научился читать быстро и осмысленно, думать и сопереживать во время чтения, этот процесс будет доставлять ему мало радости и удовольствия. Несформированный навык чтения мешает успешному обучению по всем предметам, так как чтение — навык общеучебный. Даже при разнообразных подходах учителю и родителю порой бывает очень трудно научить ребенка осознавать прочитанное, выработать постоянный интерес к чтению и потребность в самостоятельном чтении. А нерешенная проблема — прямой путь к школьной **неуспеваемости и неуспешности** в целом.

Одна из важнейших задач начальной школы — формирование у каждого ученика полноценного и обстоятельно усвоенного навыка чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования, и главным образом, возможность усвоения предметов гуманитарного цикла.

В среднем звене и старших классах предмет «Литературное чтение» называется уже «Литература», на который традиционно отведено всего 2 часа в неделю, отсутствуют часы на вычитывание текстов, техника чтения проверяется лишь до 7 класса.

Сегодня и в обществе заметна тенденция к **нечтению**: не читают взрослые, не читают и дети.

Исследованием Международной программы PISA (Programme for International Student Assessment) по оценке образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста в 2009 году приоритетной областью стала «**грамотность чтения**». В исследовании приняли участие **65 стран мира, в том числе Россия. По оценке читательской грамотности российские учащиеся заняли 41—43 места.**

ФГОС НОО по «Литературному чтению» предполагает следующие предметные результаты: достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий. В планируемых результатах **ФГОС НОО** выпускник научится читать (вслух и про себя) со скоростью, позволяющей осоз-

навать (понимать) смысл прочитанного; читать осознанно и выразительно доступные по объёму произведения.. [11, с. 6–8].

Целью изучения литературы в школе является приобщение учащихся к искусству слова, богатству русской классической и зарубежной литературы. Но невозможно приобщить школьников к искусству слова, не научившись грамотному осознанному чтению. [10, с. 7]. Поэтому **именно сегодня государство стало уделять** большое внимание популяризации чтения: *электронные библиотеки, электронные книги, использование Интернет-ресурсов на уроках.*

Навык чтения складывается из двух сторон — **смысловой и технической.** **Смысловая сторона** обеспечивает **понимание, усвоение, запоминание прочитанного.** **Техническая сторона** включает в себя **способ чтения, правильность, выразительность, скорость или темп чтения.** Каждый из этих компонентов подчинён смысловой стороне — пониманию. Каждый из компонентов, образующих технику чтения, имеет свои особенности, которые влияют на весь процесс чтения.

Процесс чтения для школьника — это сложный, весьма трудный процесс, элементы которого не только очень слабо связываются между собой, но и несут в себе самостоятельные, собственные трудности. **Ключ к успеху в обучении — это развитие у ребенка таких важнейших познавательных процессов, как восприятие, память, мышление и речь.**

Для успешного освоения навыками осознанного чтения учителю необходимо обеспечить в классе определенный **режим работы:**

- 1) упражнения в чтении должны быть каждодневными;
- 2) отбор текстов для чтения не должен быть случайным, а должен производиться с учетом психологических особенностей детей и литературных особенностей текстов;
- 3) должна вестись систематическая работа по предупреждению ошибочного чтения;
- 4) должна быть использована в работе целесообразная система исправления допущенных при чтении ошибок;
- 5) специально должно быть организовано обучение чтению про себя, предполагающее несколько ступеней: чтение шепотом, беззвучное артикулирование читаемого, «тихое чтение» (в плане внутренней речи), собственно чтение про себя.

Как **особый вид деятельности**, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся. **Необходима систематическая и целенаправленная работа над развитием и совершенствованием навыка чтения.** Формирование качественного навыка чтения у школьников является одним из основных задач начальной и средней ступени обучения.

На современном этапе развития общества каждый учитель старается обновить содержание обучения и включает в свои уроки элементы современных технологий. Этого требует время. Понимая значимость обучения чтению в образовании, воспитании и развитии детей, ищу **пути повышения качества обучения на уроках.** Для этого был **разработан и составлен комплекс-тренажер «Учись читать быстро» для развития и отработки навыка чтения на уроках литературного чтения, литературы и русского языка.**

Комплекс представляет собой **лист — тренажёр**, составленный на одну из букв алфавита или группу букв, сгруппированных например, по глухости — звонкости или группе гласных букв. **Каждый лист-тренажер состоит из упражнений**, направленных на систематические **тренировки речевого аппарата ребенка, на развитие** умения быстро и правильно читать слова различной слоговой структуры, **на раннее выявление** дефектов речи, а также **на отработку** навыка чтения целыми словами. **Систематические упражнения приводят к автоматизации восприятия «оперативных единиц чтения»**, т.е. того максимального количества знаков, которые ребёнок опознаёт одновременно при чтении. При этом **увеличивается скорость чтения и обеспечивается быстрое понимание смысла читаемых слов.**

Материал для упражнений — это наиболее часто встречающиеся в русском языке парные буквосочетания. Он распределен по группам таким образом, чтобы строго и последовательно соблюсти основной принцип обучения от простого к сложному. Объём материала от урока к уроку рекомендуется увеличивать. Буквосочетания увеличиваются соответственно возрастанию размера самих буквосочетаний (2, 3, 4, 5 и т.д.). Различные варианты расположения на листе-тренажере способствуют тренировке глазных мышц и развитию произвольного внимания. Также в каждом листе имеются **игровые и занимательные упражнения**, цель которых — **сделать обучение чтению более привлекательным, радостным и интересным.**

Упражнения можно читать непосредственно во время урока *жуужжающим чтением, хором, с заданным темпом, (темп простукивается карандашом), про себя.* А можно тренажер давать на дом.

1. Первая группа упражнений: слитное прочтение двух стоящих рядом букв.

са со су сы сэ ся сё сю си се за зо зу зы зэ зя зё зю зи зе		ас ос ус ыс эс яс ёс юс ис ес аз оз уз ыз эз яз ёз юз из ез
--	--	--

При прочтении этих упражнений полезно начать обучать понятию ударения, ударного слога. Например, предложить детям прочитать буквосочетание га-га-га. Сначала с ударением на первый слог, затем на второй и на третий. Или такие стишки:

са' — са, са' — са, са' — са, са'- ни, са'- ми, са'- ло
 са — са', са — са', са — са' ко — са', ли — са', о — са',
 са-са'-са, са-са'-са, са-са'-са ка-са'т-ка, по-са'д-ка, на-са'д-ка
 са-са-са', са-са-са', са-са-са' кол-ба-са', по-ло-са', не-бе-са'

Эти задания формируют умение произносить слово с ударением на любом заданном слоге, а также навык определения на слух, который слог ударный.

Вторая группа упражнений: чтение трёхбуквенных сочетаний и слов.

сад сам сок сон сом сор сук суп суд сыр сыт сыч сын сэр сир сел
 зал — зол — зов — зоб — зуб

Это материал логопедического пособия, поэтому слова этой группы подлежат обязательному прочтению. В процессе чтения блоков не только вырабатываются и закрепляются навыки чтения, но и обеспечивается тренировка соответствующих участков речевого аппарата.

Третья группа упражнений: чтение буквосочетаний со стечением нескольких согласных в конце слова или в начале слова. Например:

слог — слон — стон — стан — стар — стал — стыл — стол — стул — стук — сток — стык

Для успешного прочтения слов данной группы важно объяснить детям, что все согласные в начале слова необходимо прочитывать в один прием, ориентируясь на гласную фонему, так как слогаобразующая гласная оказывает влияние на характер произношения всех согласных фонем в слоге, стоящих до нее. Для зрительного восприятия можно выделять гласную цветом.

Четвёртая группа упражнений: чтение слов с заменой согласного в слове. Так:

лоб — зоб вал — зал дуб — зуб губы — зубы набор — забор намок — замок

Пятая группа упражнений: чтение наиболее трудных слов, с проговариванием, выделением первого слога. Например:

ска — сказка ско — скобка ски — скибка ску — скумбрия
 ста — стакан сто — сторожка сти — стирка сту — ступня свя — связка
 сва — сварить сво — свора сви — свить све — светить стя — стяг
 зва — звать зво — звонок зве — звезда здо — здоровье зву — звук
 зра зразы зре — зрение зри — зритель зря — зрячий зна — значок

Одним из видов упражнений в комплексе являются работа со скороговорками, помогающими детям развить фонематический слух и понять, как важно правильно произносить каждый звук в слове. Методика работы следующая: сначала медленно и громко прочитывают, затем тише и быстрее, почти шепотом.

Используя скороговорки, чистоговорки, считалки, весёлые стихи, учитель закрепляет правильное произношение детьми звуков, отрабатывает дикцию, способствует и развитию голосового аппарата, темпа речи.

Примером могут служить следующие высказывания: **Сеня вёз воз сена. Змея змеилась, змея смеялась, смеясь, змеилась, змеясь, смеялась.**

В начале каждого урока целесообразно предлагать ученикам **тренажерную разминку**: следует сначала прочитывать упражнения 1—3 группы, затем поработать над скороговоркой, что поможет развитию подвижности речевого аппарата. Такая разминка даст возможность ученикам переключиться с перемены на урок.

Приёмы работы:

- ученики читают «для себя» в течение заданного учителем времени;
- ученики читают заданное количество слов по цепочке, например, каждый по 2 слова;
- дети объединяются в пары и читают слова друг другу по очереди — 1—2 слова один ученик, 1—2 слова другой и т.д.
- дети читают хором;
- ученики читают для себя, отмечая галочкой незнакомые слова, по истечении времени разминки проводится словарная работа.

Важно учить детей не бояться незнакомых слов, не пасовать перед ними, а прочитывать независимо от того, знакомо слово ребёнку или не знакомо, понятно или нет.

Тренажер может служить источником для подбора словарного материала на уроках русского языка. Например, можно спланировать работу по обучению звуко-буквенному анализу, при изучении глухих и звонких согласных на конце и в середине слова, безударных гласных в корне, словарных слов. При работе с тренажёром на буквы **Ч, Щ, Ж-Ш, Ц** одно из упражнений направлено на повторение и закрепление орфограмм с данными буквами и сочетаниями:

Прочитай слова и запомни их написание: **цып цыган цыплёнок цыпочки цыкнуть птицы — синицы — борцы — близнецы — куцый**

станция — авиация — акация — коллекция

Пособие окажет помощь учителю при коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения письма в пропуске букв в стечении согласных, нарушений слоговой структуры слов и т.д. (бу... (кет), ком — корм).

Разнообразие приёмов, упражнений, игровые моменты, систематичность в работе помогают ученикам развивать речь, правильное звукопроизношение, осознанность, скорость и выразительность чтения.

При использовании упражнений «Учись читать быстро» и предлагаемых к ним видов работ процесс совершенствования техники чтения идет легче и быстрее, совершенствуется устойчивость внимания, оперативная память. **Упражнения по развитию техники чтения необходимы всем учащимся:** одним эти упражнения помогают исправлять недостатки, другим — не терять приобретенные ранее навыки.

Литература:

1. Безруких М.М. Формирование навыка чтения и письма в процессе обучения детей. Российская государственная библиотека. <http://metodisty.narod.ru/vsd04.htm>.
2. Белова Н.Б. Пробуждать у детей интерес к чтению. // Начальная школа. — 1990, №4 с. 13—15.
3. Бессчастная Е.И. Как я работаю над техникой чтения своих учеников. // Начальная школа. — 2000, №9 с. 76—80.
4. Горецкий В.Г. О проверке навыка чтения. // Начальная школа. — 2001, №8 с. 48—58.
5. Джежжелей О.В. Формирование круга чтения младших школьников. // Начальная школа. — 1989, №1 с. 32—38.
6. Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению. // Начальная школа. — 1990, №8 с. 52—62.
7. Калинина И.Л. Формирование первоначального навыка чтения: проблемы и перспективы. // Начальная школа. — 2009, №2 с. 10—13.
8. Климанова Л.Ф. Обучение чтению в начальных классах. // Начальная школа. — 1999, №9 с. 30—38.
9. Коробейникова В.Н. О некоторых приемах обучения чтению. // Начальная школа. — 2007, №11 с. 31—33.
10. ФГОС второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. Литература 5—9 классы. // Изд-во «Просвещение», 2011.
11. ФГОС НОО. Программа «Литературное чтение». Кубасова О.В. Литературное чтение. // Изд-во «Ассоциация 21 век», 2011.

Деятельностный подход в обучении физике

Васильева Галина Николаевна, учитель физики
МБОУ Селендумская СОШ (Республика Бурятия)

Основу концепции деятельностного подхода к обучению составляет положение: усвоение содержания обучения и развитие ученика происходит в процессе его собственной деятельности. Ещё Сократ говорил о том, что научиться играть на флейте можно, только играя самому. Точно так же деятельностные способности формируются у ребёнка лишь тогда, когда он не пассивно усваивает новое знание, а включён в самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Дидактические принципы деятельностного подхода в обучении:

1) Формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает готовое знание, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие» им нового знания.

2) Принцип непрерывности. Такая организация обучения, когда результат деятельности на каждом предыдущем этапе обеспечивает начало следующего этапа.

3) Принцип целостного представления о мире. У ребёнка должно быть сформировано обобщённое, целостное представление о мире (природе — обществе — самом себе), о роли и месте каждой науки в системе наук.

4) Принцип минимакса. Школа предлагает каждому обучающемуся содержание образования на максимальном (творческом) уровне и обеспечивает его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

5) Принцип психологической комфортности предполагает снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, создание доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества.

6) Принцип вариативности предполагает развитие у учащихся вариативного мышления, то есть понимания возможности различных вариантов решения проблемы, формирование способности к выбору оптимального варианта.

7) Принцип творчества предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности школьников, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности.

Элементы знания, которые изучаются в школьном курсе физики, принято делить на следующие основные группы: понятия о физических объектах, физических явлениях, физических величинах; физические законы; научные факты; физические теории; измерительные приборы и технические устройства. Каждый элемент знания является результатом определенной деятельности, которую принято называть деятельностью по созданию знания.

Каждому элементу знания могут быть адекватны три вида деятельности:

- 1) «создание» знания;
- 2) распознавание ситуаций, соответствующих знанию;
- 3) воспроизведение ситуаций, соответствующих знанию.

В таблице 1 указаны обобщенные виды деятельности, адекватные перечисленным выше типам знания.

Деятельностный подход при обучении физике как теоретико-методологическая стратегия определяет проектирование основных видов учебно-познавательной деятельности, которые выражаются в технологиях формирования структурных элементов знаний, обобщенных экспериментальных умений и обобщенных умений решать физические задачи.

При деятельностном подходе учитель не выбирает метод обучения, а разрабатывает сам в соответствии с поставленными целями **программу деятельности** своей и учащихся. **Под программой деятельности учителя и учащихся будем понимать последовательность организующих действий учителя и действий учащихся, которые составляют содержание видов де-**

ятельности, указанных в целях развития. Эта программа может быть представлена кратко (свернуто) в виде структуры урока и отдельных его частей и развернуто в виде сценария урока с достаточно подробными рассуждениями учителя и ожидаемыми рассуждениями учащихся.

При деятельностном подходе в обучении физике используются те же дидактические средства, что и при любых других подходах: экспериментальные установки, физические задачи, компьютерные программы и т.д.

Для организации деятельности учащихся по распознаванию ситуаций, соответствующих тому или иному элементу физического знания, используют физические задачи.

Кроме традиционных средств, при деятельностном подходе применяются специальные средства для управления процессом усвоения знаний и действий. Необходимость использования таких средств сводится к следующему. Если при традиционном обучении учитель предпочитает объяснять материал, считая его недоступным для самостоятельного изучения, то при деятельностном подходе учитель ищет такие средства поддержки, которые позволят учащимся выполнить запланированные действия самостоятельно. Например, при обучении учащихся решению задач по той или иной теме школьного курса физики существенную помощь им оказывают обобщенные методы решения. Эти методы учитель может сообщить учащимся с необходимыми разъяснениями. Однако их использование наиболее эффективно, если метод решения задач определенного типа выделяется самими учащимися. На начальных этапах обучения для организации деятельности учащихся по составлению метода решения задач можно использовать набор карточек, на которых выписаны отдельные действия, составляющие метод. Учащимся предлагается установить последовательность действий, разложив карточки по порядку.

Таблица 1

Тип знания	Деятельность, адекватная знанию данного типа
Понятие о физическом объекте	Создание понятия о физическом объекте Распознавание реальных объектов, соответствующих понятию Создание объектов, соответствующих понятию
Понятие о физическом явлении	Создание понятия о физическом явлении. Распознавание явления в конкретных ситуациях (КС). Воспроизведение явления в КС.
Понятие о физической величине	Создание понятия о физической величине Определение значения физической величины в КС. Воспроизведение КС с заданным значением физической величины.
Физический закон	Установление физического закона Нахождение значений величин, входящих в закон, в КС. Объяснение и предсказание поведения объектов КС. Воспроизведение КС, подчиняющихся закону.
Научный факт	Установление научного факта. Распознавание КС, соответствующих научному факту. Воспроизведение КС, соответствующих научному факту.
Физическая теория	Создание физической теории. Объяснение известных явлений, законов. Предсказание новых объектов, явлений, законов. Объяснение и предсказание поведения объектов в КС (качественные задачи). Нахождение величин, характеризующих явление в КС (расчетные задачи).
Измерительные приборы и технические устройства	Разработка измерительного прибора или технического устройства. Измерение величин в КС или эксплуатация технического устройства.

Таким образом, суть деятельностного подхода в обучении физике состоит в том, что на любом занятии организуется деятельность самих учащихся по созданию и (или) применению отдельных элементов или системы физических знаний.

Сегодня в преподавании необходимо перейти от объяснения нового знания к организации «открытия» его детьми. Это можно осуществить при помощи системы уроков на базе деятельностного подхода. Учитель при таком обучении является партнером. На уроке идет процесс взаимодействия учителя и ученика. Мне хотелось бы поделиться своим опытом реализации деятельностного подхода в обучении физике на примере *урока решения задач по теме «Электрические цепи»*.

В начале урока задается вопрос: «Как решать задачу?» Повторяется алгоритм решения задач, который понадобится учащимся на протяжении всего урока.

Следующий метод решения задач — брейн-ринг. Гибкость и быстрота мышления — главные помощники на этом этапе работы. Ребята с удовольствием принимают участие в брейн-ринге, где присутствует элемент соревновательности.

Эстафетный метод решения «многовопросных» задач позволяет ребятам работать в группе, формирует сле-

дующие компетентности: способность брать на себя ответственность; умение планировать действия; умение понимать поставленную задачу; делать свой выбор; умение формулировать запросы о помощи: советы, дополнительная информация.

Экспериментальные задачи — это метод, позволяющий использовать компьютерные технологии при решении задач по физике.

Самостоятельная работа показывает, насколько сформированы у учащихся: умение понимать поставленную задачу; делать свой выбор; владеть устным и письменным общением; умение выполнять обобщенный алгоритм; умение выражать замыслы с помощью схем, чертежей.

Для современной школы актуальна модель развивающего обучения, ориентированного на личность. Обществу нужно подрастающее поколение, которое помимо знаний о природе, владеет знаниями о способах различных видов деятельности и их осуществления, имеет опыт творческого созидания. В связи с этим на всех этапах обучения учащихся становится актуальным *деятельностный подход*. Основная идея этого подхода связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития *учащегося как субъекта*, что является целью современного образования.

Литература:

1. Бубашнёва Н.В. «Деятельностный подход в обучении физике». — Биробиджан, ОбЛИУУ, 2005, — 36 с.
2. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: Учеб. пособие для студентов высших пед. уч. заведений С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурешева, Н.Е. Вадеевская и др.; Под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурешевой. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика, № 10, 2005.

Исследовательская деятельность учащихся по физике

Васильева Галина Николаевна, учитель физики
МБОУ Селендумская СОШ (Республика Бурятия)

На современном этапе школьного образования отведена значительная роль проблеме исследовательской деятельности школьников. Эта деятельность приобретает особое значение в связи с высокими темпами развития и совершенствования науки и техники, потребностью общества в людях образованных, способных быстро ориентироваться в обстановке, мыслить самостоятельно и свободных от стереотипов. Выполнение такого рода задач становится возможным только в условиях активного обучения, развивающего творческие способности ребёнка. К таким видам деятельности и относится исследовательская работа школьников. Значительная роль принадлежит внеурочному времени организации исследований. На различных этапах урока можно развивать познавательный интерес учащихся, используя исследовательские приёмы.

Предмет физика является одним из ведущих среди других предметов, где можно успешно использовать элементы исследования. При изучении материала используем элементы исследовательской работы, ставя перед учащимися познавательную задачу, которая выводит ученика за пределы имеющихся у него знаний. При этом в проблеме есть что — то неизвестное, требующее поиска, мыслительной деятельности, творчества. Чтобы включить познавательную деятельность учащихся и направить её на решение возникшей проблемы исследовательского характера, в ней должно быть что — то известно, заданы отправные данные для размышления, для творческого поиска. Важно, чтобы исследовательская задача содержала в себе некоторый психологический элемент, заключающийся в новизне и яркости фактов, в необычности позна-

вательной задачи с тем, чтобы возбуждать у школьников интерес и стремление к исследовательскому поиску.

Курс физики построен таким образом, чтобы учащиеся могли на уроках ставить опыты, эксперименты, вести наблюдения за объектами, явлениями. И на основе экспериментальной исследовательской работы учащимся предлагается самостоятельно решить какую-нибудь познавательную задачу, сформулировать вывод. Проведение лабораторных практикумов по физике способствуют привитию интереса к предмету, а также активизации исследовательской и творческой деятельности на уроках. Но в своей работе хочется сделать акцент на приёмах развития исследовательской культуры во внеурочное время.

Групповые, индивидуальные и факультативные занятия по предмету призваны не только расширять и укреплять знания учащихся, но и научить их основам исследовательской работы. Научно — исследовательская работа позволяет каждому школьнику испытать, испробовать, выявить и актуализировать хотя бы некоторые из своих дарований. Дело учителя — создать и поддержать творческую атмосферу в этой работе. Научно — исследовательская деятельность — мощное средство формирования познавательной самостоятельности школьников

Так, в нашей школе, учитывая интересы и потребности школьников, преподавателями 1—8 классов ведется Курс развития творческого мышления, который позволяет желающим вести исследовательскую работу.

Вид мышления, который характеризуется преодолением мыслительных шаблонов и стереотипов, снятием ограничений и большой свободой в решении проблем — дивергентное мышление.

Способности, развиваемые курсом:

- Беглость — способность быстро генерировать поток идей, возможных решений, подходящих объектов и т.д.;
- Гибкость — способность применять разнообразные подходы и стратегии при решении проблем, готовность и умение рассматривать имеющуюся информацию с разных точек зрения;
- Оригинальность — способность придумывать нестандартные, уникальные, необычные идеи и решения;
- Способность к детальной разработке — способность расширять, развивать, приукрашивать и подробно разрабатывать какие — либо идеи, сюжеты и рисунки
- Достоинство творческого курса состоит в том, что каждый учащийся может выполнить задания в соответствии со своей подготовкой и жизненным опытом.
- Творчество — процесс выдвижения идей, которые являются новыми и оригинальными для их создателя. При этом не имеет значения, является ли эта идея новой и оригинальной для других людей.

Ожидаемые результаты:

- Осуществляется идентификация индивидуально-личностных особенностей ученика и его школьной успешности; выявляются познавательные интересы и склонности.
- Изучаются степень сформированности умений мыслительной деятельности и организации самостоятель-

ного учения; устойчивость школьной и учебной мотивации.

— Определяются ближайшие и отдаленные жизненные перспективы.

Исследовательская деятельность учащихся представляется как логически выстроенная, проверенная на практике система работы учителя и учеников.

При организации учебной деятельности школьников учитель должен иметь в виду, что у него большой выбор методов и приёмов организации исследования. Он может давать домашние задания исследовательского характера, планировать исследования как фрагменты уроков, проводить уроки-исследования, организовывать систему занятий по исследованию определённой темы (проблемы) с текущими консультациями, промежуточным контролем и конечным результатом — защитой реферата или проекта по изученной проблеме.

Проведение опытов и наблюдений в домашних условиях является прекрасным дополнением ко всем видам классных практических работ.

Без эксперимента нет и не может быть рационального обучения физике; одно словесное обучение физике неизбежно приводит к формализму и механическому заучиванию. Первые мысли учителя должны быть направлены на то, чтобы учащийся видел опыт и проделывал его сам, видел прибор в руках преподавателя и держал его в своих собственных руках.

Домашние исследовательские работы — простейший самостоятельный эксперимент, который выполняется учащимися дома, вне школы, без непосредственного контроля со стороны учителя за ходом работы.

Систематическое выполнение учащимися экспериментальных лабораторных работ способствует более осознанному и конкретному восприятию материала, повышает интерес к физике, развивает любознательность, прививает ценные практические умения и навыки. Эти задания являются эффективным средством повышения самостоятельности и инициативы учащихся, что благоприятно сказывается на всей их учебной деятельности, вызывает интерес к исследовательской деятельности. При выполнении задания дома школьники полностью самостоятельно выполняют задание, занимаются творческой деятельностью, что благоприятно сказывается на их развитии.

Приведем примеры домашних экспериментальных заданий:

Простейшие измерения.

Научившись пользоваться линейкой и рулеткой или сантиметром в классе, измерьте при помощи этих приборов длины следующих предметов и расстояний:

- а) длину указательного пальца;
- б) длину локтя, т.е. расстояние от конца локтя до конца среднего пальца;
- в) длину ступни от конца пятки до конца большого пальца;
- г) окружность шеи, окружность головы;
- д) длину ручки или карандаша, спички, иголки, длину и ширину тетради.

Полученные данные запишите в тетрадь.

Давление.

— Определите давление, производимое стулом. Подложите под ножку стула листок бумаги в клеточку, обведите ножку остро отточенным карандашом и, вынув листок, подсчитайте число квадратных сантиметров. Подсчитайте площадь опоры четырех ножек стула. Подумайте, как еще можно посчитать площадь опоры ножек?

— Узнайте вашу массу вместе со стулом. Это можно сделать при помощи весов, предназначенных для взвешивания людей. Для этого надо взять в руки стул и встать на весы, т.е. взвесить себя вместе со стулом.

— Если узнать массу имеющегося у вас стула по каким-либо причинам не получается, примите массу стула равной 7 кг (средняя масса стульев). К массе собственного тела прибавьте среднюю массу стула. Посчитайте ваш вес вместе со стулом. Для этого сумму масс стула и человека необходимо умножить примерно на десять (точнее на $9,81 \text{ м/с}^2$). Если масса была в килограммах, то вы получите вес в ньютонах. Пользуясь формулой $p = F/S$, подсчитайте давление стула на пол, если вы сидите на стуле, не касаясь ногами пола. Все измерения и расчеты запишите в тетрадь и принесите в класс.

Закон Архимеда.

Приготовьте деревянную палочку (прутик), широкую банку, ведро с водой, широкий пузырек с пробкой и резиновую нить длиной не менее 25 см.

1. Вталкивайте палочку в воду и наблюдайте, как она выталкивается из воды. Прделайте это несколько раз.

2. Вдвигайте банку в воду дном вниз и наблюдайте как она выталкивается из воды. Прделайте это несколько раз. Вспомните, как трудно вдвинуть ведро дном вниз в бочку с водой (если не наблюдали этого, прделайте при любом удобном случае).

3. Наполните пузырек с водой, закройте пробкой и привяжите к нему резиновую нить. Держа нить за свободный конец, наблюдайте, как она укорачивается при погружении пузырька в воду. Прделайте это несколько раз.

4. Жестяная пластинка на воде тонет. Загните края пластинки так, чтобы получилась коробочка. Поставьте ее на воду. Она плавает. Вместо жестяной пластинки можно использовать кусок фольги, желателно жесткой. Сделайте коробочку из фольги и поставьте на воду. Если коробочка (из фольги или металла) не протекает, то она будет плавать на поверхности воды. Если коробочка на-

бирает воду и тонет, подумайте, как сложить ее таким образом, чтобы вода не попадала внутрь. Опишите и объясните эти явления в тетради.

Трение.

1. Возьмите длинную тяжелую книгу, перевяжите ее тонкой ниткой и прикрепите к нитке резиновую нить длиной 20 см.

2. Положите книгу на стол и очень медленно начинайте тянуть за конец резиновой нити. Попытайтесь измерить длину растянувшейся резиновой нити в момент начала скольжения книги.

3. Измерьте длину растянувшейся книги при равномерном движении книги.

4. Положите под книгу две тонкие цилиндрические ручки (или два цилиндрических карандаша) и так же тяните за конец нити. Измерьте длину растянувшейся нити при равномерном движении книги на катках.

5. Сравните три полученных результата и сделайте выводы.

Опыт работы в школе показывает, что большие возможности для развития мышления учащихся и их творческих способностей дает специально организованная внеклассная работа. Из многообразия форм и методов организации внеклассных занятий наиболее эффективными, на мой взгляд, являются исследовательские работы учащихся. Учебные исследования, проводимые учащимися во внеурочное время, позволяют осуществить свободный поиск нужной информации; регулярные наблюдения и измерения (при наличии соответствующего оборудования и материалов) формируют умения учащихся самостоятельно работать. Выполнение комплексных заданий позволяет всесторонне изучить исследуемый объект, приводит к осознанному пониманию единства и общих закономерностей природы. Самостоятельные исследования и наблюдения побуждают учащихся мыслить масштабно, искать причинно-следственные связи в изучаемых явлениях природы, делать самостоятельные выводы и обобщения, использовать результаты исследований на практике. В организации исследовательской работы большое значение имеет отбор учебного материала для всех исследований, который должен строго соответствовать основным принципам дидактики: научности, систематичности, последовательности, доступности, наглядности, индивидуальному подходу к учащимся в условиях коллективной работы, развивающему обучению, связи теории с практикой.

Литература:

1. Теория и методика обучения физике в школе. Общие вопросы под ред. С.Е. Каменецкого. Издательский центр Академия, 2000
2. Опыты и наблюдения в домашних заданиях по физике. С.Ф. Покровский, М., 1963
3. Опыты без приборов. Ф.В. Рабиза. М., Детская литература, 1988
4. Активация познавательной деятельности учащихся на уроках физики при изучении нового материала. Л.А. Иванова, М., 1978.

Игровые технологии на уроках русского языка и литературы, географии и ОБЖ

Веденеева Светлана Анатольевна, преподаватель-организатор ОБЖ;
 Гришина Любовь Николаевна, учитель русского языка и литературы;
 Елистратова Маргарита Борисовна, учитель географии
 МБОУ СОШ №4 (Татарстан, г. Лениногорск)

«Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире.

Игра — это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности».

В. А. Сухомлинский

Игровые технологии в воспитании и обучении, пожалуй, самые древние. Возможно, именно поэтому дидактическая игра остается очень действенным методом для развития и совершенствования познавательных, умственных и творческих способностей детей. Игра приоткрывает ребёнку незнакомые грани изучаемой науки, помогает по-новому взглянуть на привычный урок, способствует возникновению у школьников интереса к учебному предмету, значит, процесс становится более эффективным.

Целью общения к игре на уроке является приобретение конкретных практических навыков, закрепление их на уровне моторики, перевод знаний в опыт. При использовании дидактических игр решаются и воспитательные задачи, например, воспитание терпения и терпимости, формирование аккуратности и умения доводить начатое дело до конца; в групповой работе — развитие умения работать сообща, прислушиваясь к мнению других учеников, терпимо относясь к критике в свой адрес, деликатно отзываясь об ошибках своих товарищей; приобретаются навыки публичных выступлений, желание и умение добиваться поставленной цели. Игра на уроке может стать очень серьезным занятием. В этом случае за внешней кажущейся легкостью использования элементов игровых технологий на уроке стоит кропотливая подготовительная работа учителя.

В структуру игры как на уроках русского языка и литературы, географии и ОБЖ в среднем звене и на уроках окружающего мира, чтения в младшем звене органично входит планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностью выбора и элементами соревновательности, удовлетворением потребности в самоутверждении, самореализации.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

В отличие от игр педагогическая игра обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде с четко выраженной учебно — познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается на уроках русского языка и литературы, географии и ОБЖ в среднем звене и на уроках окружающего мира, чтения при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве игрового средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Особенностями игры в старшем школьном возрасте является нацеленность на самоутверждение перед обществом, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу, ориентация на речевую деятельность. Поэтому в данном возрасте детям интересны деловые игры.

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового материала и его закрепления, развитие творческих способностей, формирования учебных умений, дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций.

На уроках литературы в 5–9 классах применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо — и социодрама.

«Деловой театр». В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь школьник должен мобилизовать весь свой опыт, знания,

суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки — научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

Здесь осуществляется выступление экспертов, обмен мнениями, защита учащимися своих решений и выводов. В заключение учитель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью реального лица, установление связи игры с содержанием учебного предмета. Дидактические игры при правильном использовании, грамотном включении в учебный процесс могут стать эффективным средством активизации деятельности учащихся на уроках русского языка. «Игры помогают не только проявлять способности, но и совершенствовать их», — писал К.Д. Ушинский. Как же развить и совершенствовать детские способности на уроках такого непростого школьного предмета, как русский язык?

Игровые формы могут быть использованы как элемент урока, они легко подбираются по тематическому принципу для каждого раздела школьного курса. Игры могут стать удобной формой актуализации знаний (в начале урока или перед началом изучения новой темы); «разминки», необходимой по ходу урока, контроля в конце учебного занятия. В игровой форме может пройти и целый урок (можно назвать свои уроки по-разному: уроки-конференции, аукционы, диспуты, путешествия, КВНы, экзамены и т.д.).

Обучение русскому языку подразумевает не только освоение письменной речи, но и норм произношения. Вот почему целесообразно на каждом уроке находить возможность для отработки произносительных норм. Это может быть минутка-разминка под общим названием «Говорите

по-русски правильно». В каких формах можно предположить задания детям? Вот лишь некоторые из возможных вариантов, как разнообразить задания: «Составь текст и озвучь его»; «Пригласи на обед»; «В эфире-новости»; «Конкурс дикторов».

Лексико-фразеологические игры: «Собери фразеологизм»; «Угадай-ка»; «Собери пословицу»; «Акростих»; «Переводчик»; «Кто быстрее?»; «Найди пару»; «Объясни значение»; «Прямое и переносное»; «Аукцион»; «Замени фразеологизмом»; «Подбери синонимы»; «Географические названия»; «Имена собственные»; «Кто больше»; «Закончи фразеологизм»; «Угадай профессию»; «Догадайся»; «Переводчики»; «Любопытный».

Лингвистические «Угадайки».

Игровые задания, направленные на отработку орфографических и пунктуационных норм: кроссворды, чайнворды, ребусы как на уроках русского языка, литературы, ОБЖ логическое мышление детей.

Кроссворд может быть предложен учителем классу в начале урока с целью актуализации знаний или постановки проблемы нового урока.

Это такие головоломки и кроссворды, как «Знаете ли вы пословицы»; «Слова на шипящий согласный звук»; «Словесные тесты»; «Раз — рас»...

Чайнворды: «Местоимение»; «Имя существительное», «Острова» и «Материки»

Игры со словами на досуге.

«Пары слов»; «Телеграмма»; «Наборщик»; «Палиндромы»; «Собираем родственников»; «Алфавит»; «Соберем букет» и др.

Младший и средний школьный возраст — благоприятный и значимый период для выявления и развития творческого потенциала личности, так как в этом возрасте закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе её творческого отношения к деятельности. Поэтому развивать заложенную в каждом ребёнке творческую активность, воспитывать у него необходимые для этого качества — значит, создавать педагогические условия, которые будут способствовать этому процессу.

Здоровый образ жизни и его влияние на организм подрастающего поколения

Грудина Светлана Владимировна, учитель физкультуры
ГБОУ СОШ №163 Центрального района Санкт-Петербурга

*Был ребенок, и он рос с каждым днем, и каждый день видел новое,
И на что бы он ни взглянул — он всем становился,
И все становилось частью его на этот день, на этот час
Или на многие, многие годы...
И родители: тот, кто зародил его, и та, что носила и родила,
Они дали ему не только жизнь,
Они отдавали ему себя каждый день, они стали частью его...
Все это стало частью ребенка, — он рос с каждым днем,
и каждый день видел новое, и не переставал расти,
будет всегда расти с каждым днем.
Уолт Уитмен*

Каждый пришедший в этот мир человек несет в себе всю совокупность наследственной информации, соединяя не только особенности характеристики отца, матери, но и всех предыдущих поколений.

Цвет глаз и волос predeterminedены, а состояние здоровья? От чего зависит оно? От многого. От социальных условий, состояния медицинской службы, от социального статуса женщины в обществе, от ее культурного и духовного уровня, от состояния ее морального и физического здоровья. От того, насколько она готова стать Матерью, выполнить свое великое предназначение, от того, как пройдут девять месяцев эмбрионального развития человека. К тому же ей необходимо обладать определенной суммой знаний. Но, как показывает опыт, мало иметь только запас необходимых знаний, важно уметь применять их в повседневной жизни, воспитать в себе потребность в них, передать их следующему поколению.

Природа возложила на женщину великую миссию — выносить и родить ребенка. Чаще всего она мало задумывается о той ответственной роли, которая ей предназначена природой, а ведь рождение ребенка — это рождение нового человека, состояние здоровья которого совсем не безразлично не только для него самого и его семьи, но и всего общества в целом.

«Чтобы родить ребенка — много ума не надо!» — так еще недавно считали наши предки. Однако сегодня положение сильно изменилось. Большинство новорожденных стали появляться на свет с отклонениями в развитии или больными. Поэтому актуальной стала проблема рождения здорового ребенка [1, с. 23].

Здоровые дети — важное условие счастливой семейной жизни. Поэтому зрелые в нравственно-психологическом отношении супруги относятся к рождению ребенка как к очень важному и ответственному этапу своей семейной жизни. Они хорошо понимают, что появление на свет нового члена семьи наполнит им жизнь дополнительным смыслом, позволит полнее проявить свою человеческую (социальную) сущность (в форме материнства и отцов-

ства), откроет новые возможности для общения и взаимообогащения, а, значит, будет способствовать укреплению семейных уз. Отсюда очень важно, чтобы ребенок родился здоровым и развитым.

По утверждению специалистов ВОЗ, здоровье на 50–55 % зависит от образа жизни человека, на 20–23 % — от наследственности, на 20–25 % — от состояния окружающей среды (экологии) и на 8–12 % — от работы национальной системы здравоохранения. Итак, в наибольшей степени здоровье человека зависит от образа жизни, значит можно считать, что генеральной линией формирования и укрепления здоровья является здоровый образ жизни (ЗОЖ).

А как понимать «здоровый образ жизни?» Образ жизни — это система взаимоотношений человека с самим собой и с факторами внешней среды. Под здоровым образом жизни (ЗОЖ) понимается такой, при котором сохраняются или расширяются резервы организма.

Образ жизни зависит от многих условий (факторов). Для удобства запоминания их можно объединить в три группы.

1-я группа факторов. Все то, что окружает человека — среда. Это стены квартиры и дома, улицы и транспорт на них. Это лес и горы, луг и река, солнце и воздух, одежда человека. Сюда отнесем и людей, окружающих человека — микросоциум, как говорят ученые. Семья и учебная группа, производственная бригада, соседи по квартире.

2-я группа факторов. Все то, что человек «вводит» в себя. Продукты питания, лекарства, никотин, алкоголь, наркотики.

3-я группа факторов. То, что человек делает с собой в результате волевых усилий и осознания необходимости своих действий. Сюда отнесем занятия физической культурой и спортом, закаливание, организацию своего рабочего дня — чередование труда и отдыха, ритмичность в работе.

Практика показывает, что образ жизни подрастающего поколения (если целенаправленно и систематически

не заниматься физической культурой) относится к мало-подвижному. Это значит, что все отрицательные последствия гиподинамии, касающиеся растущего и развивающегося организма, непременно скажутся на физическом, умственном и половом созревании и на здоровье в целом. А ведь так просто избежать этого, включив в свой образ жизни оптимальный режим двигательной активности, которая является ведущим врожденным фактором физического развития человека, а, следовательно, и здоровья [5, с. 65].

Кто из молодых людей, вступающих в брак, не мечтает стать отцом или матерью? Родительское счастье — высшая ценность в семейной жизни. Но, к сожалению, не всем удается осуществить свою мечту. Причин этому много, и одна из них — вредные привычки, в том числе курение.

Биологическая роль мужчины в продолжение рода ограничивается моментом зачатия. Естественно, оно будет полноценным, если детородные клетки отца не изменены ни анатомически, ни функционально. У курящих же мужчин они, как правило, имеют те или иные дефекты.

Многочисленные наблюдения специалистов свидетельствуют о том, что курение отца в ответственные для деторождения периоды не оказывают существенного влияния на рост плода, но является основной причиной развития различных аномалий, включая внутренние и внешние уродства — у детей курящих отцов по сравнению с некурящими они встречаются в 5 раз чаще.

Дистрофические процессы затрагивают также и половые клетки курящей женщины. При этом токсичность химических соединений табака заметно возрастает в период подготовки яйцеклетки к оплодотворению, и особенно в первые дни и недели после слияния ее с мужской половой клеткой. Данные, которыми располагают гинекологи, свидетельствуют: ранние выкидыши встречаются в 1,7 раза чаще у курящих, чем у некурящих. Кстати, самопроизвольные выкидыши в первые дни и недели беременности могут зачастую проходить незаметно, под «маской» тех или иных отклонений в очередном месячном цикле, чему современные женщины, к сожалению, не всегда придают серьезное значение. Женский организм, и, прежде всего его детородная система, наиболее серьезно, по сравнению с мужским, страдают от табачного дыма из-за более нежной структуры клеток, которые самой природой предназначены для продолжения рода. Неудивительно поэтому, что в связи с ростом числа курящих женщин проблема рождения полноценного, здорового потомства стала чрезвычайно актуальной.

Если женщина, почувствовав себя в «положении», решительно бросит курить, можно надеяться, что беременность не прервется и ребенок родится здоровым. В большинстве случаев в период внутриутробного развития последствия «никотинового зачатия» компенсируются. Хотя, как считают, например, американские специалисты, риск осложнений для женщин, бросивших курить в начале беременности или даже до наступления ее, все-таки выше, чем для некурящих.

Залог успеха развернувшейся сегодня по всей стране борьбы с вредными привычками состоит во взаимодействии всех ее участников. Позитивная направленность этой борьбы — утверждение здорового образа жизни — очевидна. Отсутствие любых вредных привычек, а также оптимальное психическое состояние, т.е. психическое здоровье, раскрытие творческого потенциала в сочетании с овладением навыками психической саморегуляции, психогигиены (факторы, уничтожающие почву для развития вредных привычек и пагубных пристрастий) — вот критерии здорового образа жизни, ориентиры его формирования у подрастающего поколения.

Еще одна вредная привычка — это употребление алкоголя.

Болгарский врач Георгий Ефремов в своих исследованиях показал, что от 23 хронических алкоголиков родилось 15 мертворожденных и 8 уродов.

Согласно мифологии, Вулкан родился хромоногим, так как был зачат Юпитером, когда тот находился в пьяном состоянии. А вот не старый миф — результат современного научного изыскания. Исследователь В. Дульнев установил, что только у пяти процентов умственно отсталых детей, обучающихся в так называемых вспомогательных школах, родители страдают хроническим алкоголизмом. У остальных они, по его сведениям, «практически здоровые люди». Но, правда, не гнушаются алкоголем [5, с. 61].

В древней Спарте Ликург издал закон, запрещающий молодоженам в день свадьбы пить вино. А римляне говорили: «Эбрии эброис гигнут», т.е. «Пьяницы рожают пьяниц».

Говорят, фраза принадлежит Плутарху. В Древнем Риме вообще запрещалось пить до тридцати лет — т.е. до того возраста, пока мужчины не обзаведутся семьями. Платон же хотел меньшего — добивался закона, по которому до восемнадцати лет категорически запрещалось пить, т.е. до созревания организма. А в Карфагене действовал закон, запрещающий пить вино в те дни, когда исполнялись супружеские обязанности.

Экспериментальные исследования показали, что алкоголь в первую очередь влияет на половые клетки, которые впоследствии несут патологическую информацию будущему плоду. Половые клетки, деформируясь, развиваются неправильно, и впоследствии их уже «не выправить» никакими фармакологическими средствами.

Французский ученый Моррель провел уникальный эксперимент. Он тщательно проследил за жизнью 4-х поколений больных, страдающих хроническим алкоголизмом. «В первом поколении — нравственная испорченность, алкогольные излишества; во 2-м — пьянство в полном смысле слова; представители 3-го страдали ипохондрией, меланхолией, были склонны к убийству; в 4-м — тупость, идиотизм, бесплодие». То есть, по сути дела, перестал существовать род [3, с. 75].

Вопрос, о котором мы ведем речь, намного серьезнее, чем порой кажется, поскольку он касается не только уже

родившихся на свет, здоровых или больных, но и тех, кто придет на смену.

Влияние алкоголизма на потомство связано с двумя основными причинами: биологическими и социальными.

Неблагоприятное социальное влияние алкоголизма родителей на развитие их детей связано с нарушениями психологических взаимоотношений между ними. Любой член семьи, живущий рядом с больным алкоголизмом, находится в состоянии психологического стресса.

Особенно тяжелая психопатическая обстановка возникает в семье, где алкоголизмом больна мать. Однако и алкоголизм отца крайне неблагоприятно отражается на психическом развитии ребенка. В процессе развития ребенка важное значение имеет влияние на него каждого родителя.

При алкоголизме отца мать, стремясь компенсировать неблагоприятное влияние отца, нередко начинает чрезмерно опекать ребенка. Под влиянием алкоголизма матери во время беременности, ребенок может иметь наследственную неполноценность, повреждение центральной нервной системы. Ребенок страдает от отсутствия спокойной и доброжелательной обстановки дома.

Известны неблагоприятные воздействия семейного алкоголизма на внутриутробное развитие плода.

В семьях алкоголиков часто бывают мертворожденные, выкидыши, дети с неполноценным анатомическим развитием. При алкоголизме матери во время беременности имеются специфические проявления алкогольного синдрома плода, для которого характерны множественные дефекты умственного и физического развития.

К основным симптомам алкогольного синдрома плода относятся:

- Задержка роста плода и ребенка;
- Микроцефалия (гидроцефалия);
- Мышечная гипотония;
- Глазные, ушные аномалии и другие отклонения.

Случаи, когда у злостных алкоголиков рождаются «вполне нормальные» дети, не доказывают безвредности алкоголизма родителей, а свидетельствуют лишь о том, что фактор пьянства действует в совокупности с большим количеством благоприятных и неблагоприятных факторов.

У подростков с алкогольным синдромом плода наблюдается высокая частота антисоциального поведения и индивидуально-извращенной реакции на прием спиртного.

Бывает, что при рождении ребенок внешне выглядит нормально, но вскоре выявляются нарушения в его психическом развитии. Форма его зависит от тяжести повреждений центральной нервной системы. В одних случаях — это полная идиотия, в других — олигофрения различной степени, нарушения зрения, слуха, задержка речи, неврозы.

Такие дети обучаются в специальных интернатах. Иногда отклонения в умственном развитии проявляются позднее. В начальной школе ребенок еще кое-как справляется с учебной, но в средних и старших классах он становится совершенно беспомощным, и ему нужна медицин-

ская помощь и специальное учреждение для дальнейшего обучения.

Весьма часто алкогольный синдром плода проявляется в виде эпилепсии — болезни, которая все еще плохо поддается лечению.

Детская эпилепсия нередко обусловлена нарушением развития мозга во внутриутробном периоде, а среди причин этого нарушения на одном из первых мест стоит алкоголь. Установлено, что хронический алкоголизм, как правило, сочетается со систематическим курением, более частым употреблением наркотиков и лекарственных препаратов с наркотическим действием.

Любознательность является одной из замечательных черт характера человека. Она, как правило, проявляется в раннем возрасте и предопределяет развитие познавательных наклонностей.

Молодые люди, чаще подростки, пробуют употреблять наркотики в первую очередь с познавательной целью, чтобы испытать их действие на себе.

Подавляющее большинство подростков знакомятся с наркотиками (алкоголь, курение, каннабис — марихуана, киф, гашиш) в компании своих сверстников или старших по возрасту и опыту людей, имеющих уже так называемую лекарственную зависимость.

Подросток пробует какой-то препарат или курит травку, находясь под воздействием одурманивающего действия и психологии «страдного чувства», постепенно втягивается в этот процесс. И после 3–4-го раза он ощущает тягу к препарату и независимо от своей воли ищет возможность вновь и вновь ощутить это неестественное состояние души и тела.

В настоящее время в России проблема наркомании и токсикомании является одной из актуальных. По данным центральной прессы и компетентных органов, считается, что больных, зависимых от наркотических веществ, у нас около 20–24 %, т.е. в каждой четвертой семье знают на себе действие наркотиков. По образному выражению специалистов — «...Россия посажена на иглу... и происходит мучительная ломка».

Основной в настоящее время особенностью считается то, что употребляют наркотические вещества дети и подростки, принадлежащие к привилегированным группам, а не только выходцы из семей с низким социально-экономическим положением, групп риска, как их иногда именуют, куда относятся неполные семьи, семьи алкоголиков, наркоманов, имеющих генетические отклонения и дефекты в воспитании.

Если общество действительно заинтересовано в оздоровлении не только самого общества, но и каждого человека, а в принципе одно без другого просто невозможно, оно должно решать эту проблему на всех уровнях, а также всем миром. Ведь совершенно очевидно, что без создания определенных социальных условий, без повышения статуса Матери, без здоровой семьи, без высокого образовательного и культурного уровня всех членов общества, в первую очередь женщины, без ее высокого духовного по-

тенциала, без изменения отношения к личности, без самоуважения, а, следовательно, без ее уважения к другим, без любви к ближнему решить эту проблему сегодня не возможно.

Литература:

1. Гласс Д.Ж. Жить до 180 лет. Пер.с англ. — М: ФиС, 1991. — (Физкультура и здоровье).
2. Мишин Б. и сост. — М: ООО «Издательство Астрель», 2003. — 526 с. — (Настольная книга учителя физкультуры).
3. Миллер Е.Г. Формула жизни. — М: ФиС, 1991. — 112 с., ил.
4. Погодаев Г.И. Книга учителя физкультуры. М: ФиС, 2000. — 496 с., ил.
5. Решетников Н.В., Кислицин Ю.Л. Физическая культура: Учеб.пособие для студентов проф.учеб.заведений. — М: Мастерство, 2002. — 152 с.
6. Семенова А.Н. Исцеление словом. — СПб: ИД «Невский проспект», 1999. — 190 с. — (Истоки здоровья).

Тест как одно из средств контроля обученности иностранному языку

Кашкарева Ольга Николаевна, учитель английского языка
МБОУ СОШ №12 (г. Усть-Илимск, Иркутская обл.)

Одним из наиболее эффективных средств контроля в обучении ИЯ считается тест. Использованию тестов посвящены многочисленные публикации в журнале «Иностранные языки в школе».

Основное отличие теста от традиционной контрольной работы состоит в том, что он всегда предполагает измерение. Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма учителя, чем оценка за выполнение традиционной контрольной работы, которая всегда субъективна, поскольку основана на впечатлении учителя, не всегда свободного от его личных симпатий или антипатий по отношению к тому, или иному ученику.

Главная отличительная черта теста — объективность, гарантируемая измерением, функция которого состоит в том, чтобы поставлять количественную информацию.

Максимально повысить надежность измерения и валидность использования теста можно, если следовать трем основным этапам его создания: 1) дать ясное и недвусмысленные теоретические — научно-обоснованные определения умений, которые надо измерить; 2) точно установить условие и операции, которых следует придерживаться при проведении теста и наблюдении за его выполнением; 3) количественно определить результаты наблюдений, с тем, чтобы убедиться, что используемые измерительные шкалы обладают всеми необходимыми качествами.

Существуют различные определения понятия «тест» — от практически любого вида контрольного задания до набора заданий вида «множественный выбор». В зарубежной практике языкового тестирования различия в трактовке понятия *test* представляются как различия между понятиями «контрольная работа» вообще как

основание оценочного суждения и «контрольная работа», предполагающая специально организованное измерение интересующих нас знаний (умений, навыков).

Качество любого измерительного средства, в том числе и теста, определяется в первую очередь показателями его надежности и валидности.

Показатель надежности свидетельствует о том, насколько последовательны результаты этих измерений.

Валидным будет считаться тест, измеряющий уровень развития тех (и только тех) умений, навыков, знаний, для измерения которых он предназначался составителями.

Валидность будет определять правомерность интерпретации результатов тестирования. Очевидно, что применение определенного теста в целях, для которых он не был предназначен, при составлении автоматически делает его невалидным.

Тестирование в обучении ИЯ проводится для выявления 1) уровня достижения в определенном виде деятельности; 2) способностей к определенному виду деятельности; 3) трудностей в овладении тем или иным видом деятельности и возможных способов их преодоления.

Тесты могут быть итоговыми или промежуточными (тематическими).

Итоговые тесты предназначены, для того чтобы объективно подтвердить достигнутый учащимися уровень обученности. Тематический тест призван способствовать улучшению самого учебного процесса.

По определению С.К. Фоломкиной, под тестом понимаются задания, имеющие специфическую организацию, которая позволяет всем учащимся работать одновременно в одинаковых условиях и записывать выполнение символами.

Задания тестов всегда имеют однозначное решение, определение правильности ответа осуществляется по за-

готовленному ключу. Применение тестов при контроле целесообразно потому, что они задают направление мыслительной деятельности учащихся, приучают их варьировать процесс переработки воспринимаемой информации.

Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий.

Результаты проверки тестов анализируются учителем и служат для него, с одной стороны, показателем уровня знаний учащихся, а с другой — самооценкой работы, самого учителя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в процессе обучения и тем самым предупредить повторение ошибок школьников. С целью профилактики ученики записывают возможные типичные ошибки в специальные тетради, дополняя это правилами (на русском языке), разъясняющими ту или иную грамматическую структуру, и несколькими, наиболее характерными и четкими примерами на употребление её в речи.

Большинство тестов имеет несколько вариантов. В этом случае учитель готовит раздаточные карточки одновременного пользования с заданиями. При одном варианте задание диктуется или записывается на классной доске. Работу с тестом рекомендуется проводить за 10–15 минут до конца урока [1].

Так, тест позволяет проверять одновременно всех учащихся класса/группы; выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии; при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия — они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение; тест дает возможность включать большой объём, материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им.

Перечисленные и некоторые другие характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе.

К тестам, выполняющим контролируемую функцию, относятся два основных вида: тесты, проверяющие наличие у школьников определенного уровня коммуникативной компетенции (*proficiency tests*), и тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения (*achievement tests*). В средней школе первый вид теста можно соотнести с итоговым контролем, проводимым в конце курса обучения, второй вид — с промежуточным итоговым контролем, осуществляемым по окончании определенного цикла занятий. Эти виды тестов подробно изучены в теоретическом плане и находят широкое применение в зарубежной практике преподавания иностранных языков.

Безусловно, тест пока ещё не может заменить такую, например, форму итогового контроля, как экзамены. Однако его можно с успехом использовать как одну из форм промежуточного итогового контроля, проводимого, например, по окончании цикла занятий (*achievement tests*).

Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает школьников к ответственности за весь материал цикла, что способствует успешности их обучения, поскольку тестом, рассчитанным на 10–15 минут выполнения, можно охватить весь изученный за соответствующее время материал и проверить всех учащихся. С этой точки зрения тест является весьма действенным и экономным средством контроля. Следует также иметь в виду, что проверка 30–40 тестов по ключу не займет у учителя больше 5–7 минут. Как уже отмечалось, в настоящее время совершенно отчетливо наметилась тенденция использовать тесты в обучающей функции, т.е. в процессе овладения учащимися языковым материалом, отдельными речевыми умениями, различными видами аудирования и чтения. Закрепление за тестами этой функции представляется оправданным и перспективным по следующим причинам.

Прежде всего, сам характер тестовых заданий и их организация по своей сути соответствуют назначению упражнения. Выбор ответа из ряда предложенных, объединение языковых единиц по какому-либо признаку, определение факта наличия или отсутствия какого-либо признака у языковых единиц, восстановление целого из его частей — все это виды работы, в основе которых лежат аналитические операции, направленные на выделение дифференциальных признаков тренируемой единицы, а последние, как известно, составляют основу запоминания языкового материала.

Обучающие тесты дают возможность противопоставлять языковую единицу по каждому из указанных признаков, что трудно обеспечить какими-либо другими видами упражнений. Иными словами, обучающие тесты дают возможность «обработать» соответствующую единицу по всем её признакам без большой затраты времени. Таким образом, как раз та характеристика теста, которая ставит под сомнение «чистоту» контроля, — возможность сравнения дифференциальных признаков схожих вариантов ответа — составляет учебную ценность теста как упражнения. Помещение изучаемой единицы в положение то избираемой, то отвергаемой по тому или иному признаку дает возможность не только многократно её повторить, но и использовать для её запоминания как произвольное, так и произвольное внимание. Организация теста позволяет постепенно сокращать время его выполнения. Это, по сути дела означает, что можно работать над ускорением операций анализа, их свертыванием, т.е. добиваться автоматизации процессов узнавания. Последнее очень важно, так как в арсенале методики имеется не большое количество видов упражнений, позволяющих автоматизировать данные процессы.

При развитии отдельных умений (из числа установленных), которые связаны со смысловой переработкой

информации, воспринимаемой на слух или в процессе чтения, характер и организация тестовых заданий предусматривают тренировку каждого умения в изолированном от других умений виде на отрывках/ абзацах различного построения.

Наконец, обучающие тесты позволяют в известной мере управлять мыслительной деятельностью учащегося во время слушания или чтения текста.

Как показывает практика, установка, даваемая учителем перед восприятием речи на слух или чтением текста, часто бывает недостаточной для того, чтобы оказать существенное влияние на характер протекания мыслительной деятельности ученика. Установка должна обязательно подкрепляться соответствующей формой контроля понимания прослушанного/прочитанного, поскольку — и это также показывает практика — учащийся слушает или читает так, как его затем проверяют. Вот почему использование теста, в котором указывается, что важно для понимания при той или иной установке, приучает школьников варьировать процесс переработки воспринимаемой информации в зависимости от поставленной цели, т.е. пользоваться разными видами аудирования и чтения. Приведенных примеров, по моему мнению, достаточно для того, чтобы показать, что диапазон применения тестов в обучающей функции довольно широк, причём их учебная ценность сомнений не вызывает. Само собой разумеется, что в процессе обучения за этими тестами, в которых ответ фактически подсказывается, должны следовать аналогичные нетестовые упражнения, предусматривающие самостоятельное решение задач учащимися.

Другими словами, обучающие тесты представляют собой важный промежуточный этап в работе по овла-

дению языковым материалом, развитию речевых умений, освоению различных видов аудирования и чтения. Были рассмотрены две возможные функции тестов в учебном процессе — контролирующая и обучающая.

Тесты, реализующие ту или иную функцию, внешне схожи, но имеют разные задачи, и поэтому к их содержанию и проведению предъявляются различные требования. Так, например, для контролирующего теста характерны однократное повторение тестируемой единицы, противопоставление её другим единицам лишь по одному какому-либо признаку, помещение её обязательно в качестве искомой, одноразовое выполнение теста и т. д.; для обучающего теста типичны многократное повторение одной и той же единицы, противопоставление её другим единицам по разным признакам, помещение её в положение то искомой, то отвергаемой, многократное выполнение одного и того же теста (для достижения нужной скорости узнавания) и т.д. Это свидетельствует о том, что использование тестов в практике преподавания оправдано, однако и в теоретических исследованиях и при составлении тестов следует четко разграничивать две их функции, с тем, чтобы использовать их реальные возможности для повышения эффективности учебного процесса. Также представляется необходимым специальное, целенаправленное изучение вопросов, связанных с тестированием. В особом изучении нуждаются обучающие тесты — определение требований к ним, установление их места в общей системе упражнений для развития того или иного вида речевой деятельности, определение учебной эффективности отдельных видов тестов и другие вопросы должны привлечь внимание и методистов и учителей — практиков [2].

Литература:

1. Кувшинов В.И. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку// Иностранные языки в школе — №2—1992.
2. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку// Иностранные языки в школе — №2—1986.

Организация деятельности учащихся на уроках и во внеурочное время средствами системы дистанционного обучения Moodle

Кирколуп Евгений Романович, кандидат технических наук
МБОУ «СОШ №89 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Барнаул)

Внедрение информационных технологий в образование во многом облегчило и разнообразило этот процесс. Уроки с использованием ярких электронных пособий, интерактивных презентаций практически всегда успешно проходят и очень хорошо воспринимаются учащимися. Еще одним положительным изменением в системе образования в последнее время является использование в учебном процессе дистанционной формы обучения, ко-

торую можно организовать на учебной платформе Moodle. Данная форма наравне с традиционными средствами обучения позволяет на новом уровне организовать деятельность школьников и студентов [1, с. 171; 2, с. 133; 3, с. 476] в виде курсов на базе электронных материалов и лекций, электронной почты и т.д.

В основе создания и сопровождения таких курсов для любых учебных дисциплин лежит свободно распро-

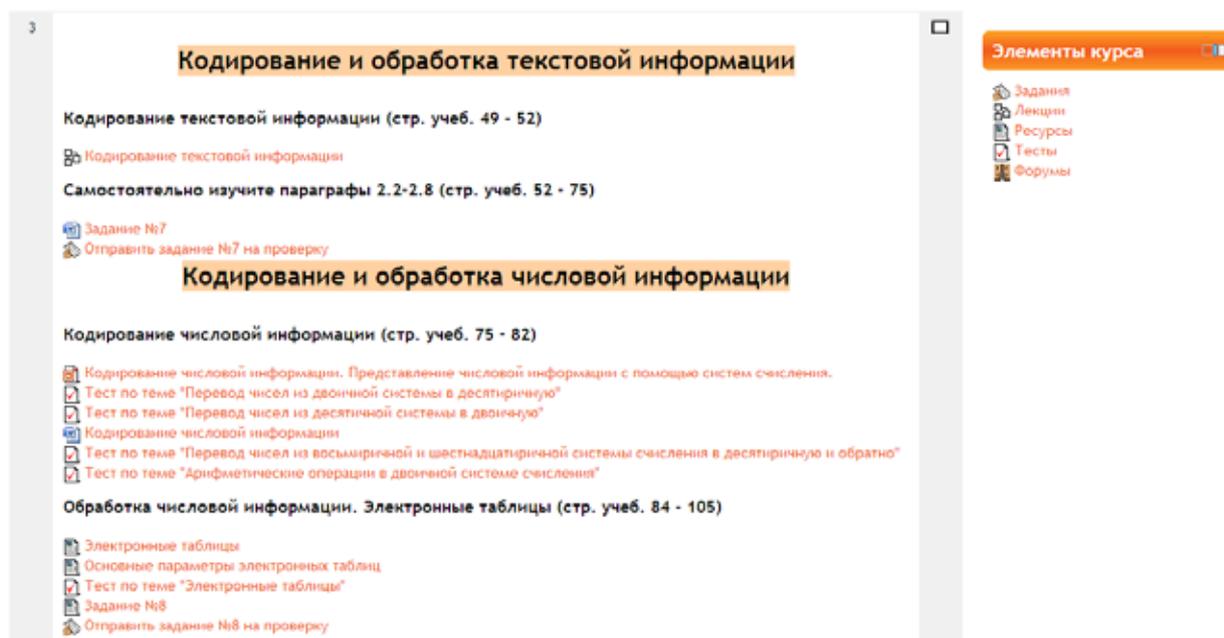


Рис. 1. Фрагмент курса информатики для учащихся 9-х классов

страняемая система (среда) дистанционного обучения Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [4, с. 410]. Данный программный продукт построен в соответствии со стандартами информационных обучающих систем и представляет собой учебную платформу со следующими возможностями [2, с. 134]:

- взаимодействие различных систем;
- работа с системой из разных мест (локально и дистанционно, из учебного класса, с рабочего места или из дома);
- многократное использование компонентов системы, что повышает ее эффективность;
- экономическая доступность, так как Moodle распространяется бесплатно и другие преимущества.

Простой, эффективный, совместимый с большинством браузеров интерфейс системы Moodle не требует специальных навыков. Курсы могут быть разбиты на категории, что дает возможность использования большого количества курсов в системе. На уровне системы пользователю может быть назначена роль администратора, создателя курсов или обычного пользователя. На уровне курсов – роль преподавателя и роль ученика.

С помощью элементов курсов, созданных в системе Moodle, можно организовать различные виды деятельности учащихся на уроках и во внеурочное время, например, самостоятельную работу или научно-исследовательскую и другие. Все эти направления могут быть реализованы средствами, имеющимися в системе Moodle.

Для реализации самостоятельной работы учащихся, как определенной формы организации учебной деятельности, в ходе которой они с некоторой долей самостоятельности осуществляют познавательную деятельность с

целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств [5, с. 29], в данной системе предусмотрено, пожалуй, самое наибольшее количество элементов. Это такие элементы как лекция, тест, задания и др.

С помощью элемента «Лекция» можно преподносить учебный материал в интересной и гибкой форме. Лекция состоит из одной страницы или из набора страниц. Каждая страница обычно заканчивается вопросом, на который учащиеся должны ответить. В зависимости от правильности ответа учащиеся переходят на следующую страницу или возвращаются на предыдущую.

Элемент «Тест» позволяет создавать тесты различного уровня и содержания и поэтому он является самым востребованным элементом системы Moodle. Вопросы теста могут быть различного типа, например, в закрытой форме, с выбором «верно / не верно», на соответствие, предполагать короткий текстовый ответ, а также числовой или вычисляемый. Все вопросы хранятся в базе данных и могут быть впоследствии использованы снова в этом же курсе (или в других курсах).

Элемент «Задания» позволяет преподавателю ставить задачу, которая требует от учащихся её выполнения в электронном виде (в любом формате) с последующим отправлением (загрузкой) на сервер. При этом данный элемент позволяет ставить оценки за полученные ответы.

Все эти и другие элементы курсов преподаватели могут использовать как на занятии в учебной аудитории, так и в качестве домашнего задания. На рисунке 1 показано использование некоторых из выше описанных элементов в курсе информатики для учащихся 9-х классов.

Рассмотрим пример построения курсов математики, предназначенных для организации самостоятельной работы учащихся выпускных классов при подготовке к ГИА

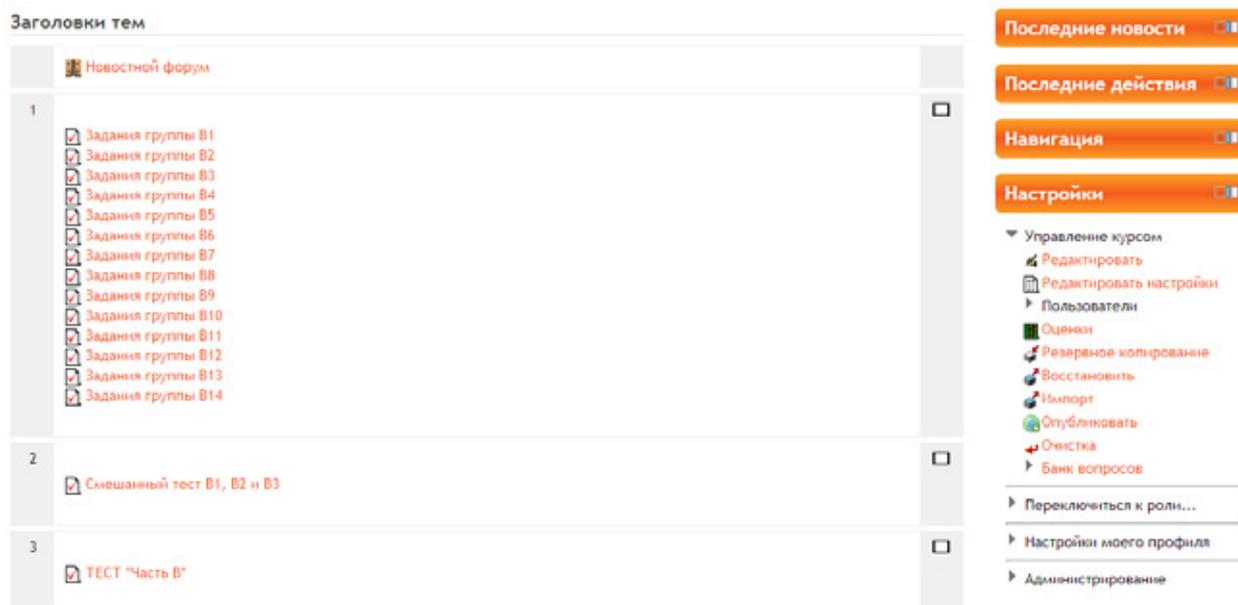


Рис. 2. Пример построения курса математики для организации самостоятельной работы учащихся 11-х классов при подготовке к ЕГЭ

и ЕГЭ. В данных курсах создавались вопросы, которые разбивались на категории в соответствии с проектом требований к контрольным измерительным материалам. Далее создавались тесты, состоящие из 5–10 вопросов одной категории, и небольшие смешанные тесты, состоящие из такого же количества вопросов нескольких категорий (рис. 2). Эти тесты учащиеся проходили в качестве тренировки (входного контроля на уроках или дома в качестве домашнего задания). В конце курса учащимся предлагалось пройти тест, который соответствовал первой части контрольно-измерительным материалам ГИА и ЕГЭ. При этом, благодаря соответствующим настройкам теста и большому количеству вопросов, учащиеся могли проходить его неограниченное число раз, получая каждый раз новые варианты.

Научно-исследовательское направление можно организовать, например, при помощи элемента «Анкета», удобного для проведения различного рода опросов. С помощью данного элемента было проведено исследование влияния мобильной связи на здоровье человека. Подробнее об этом исследовании написано в работе [6, с. 37–38]. Кроме того, имеется возможность проведения различных педагогических исследований с использованием оценок, выставляемых за элементы курса. Оценки за отдельный элемент курса могут быть сохранены в виде файла или представлены в виде диаграммы, имеется также отдельная страница оценок всех элементов курса,

что в значительной мере облегчает проводимое исследование.

Коммуникативное направление может быть реализовано средствами, позволяющими пользователям системы общаться со своими преподавателями, а также между собой. Это такие средства как форум, электронная почта, обмен вложенными файлами с преподавателем, чат, обмен личными сообщениями. Так, например, форум «вопрос-ответ» позволяет преподавателю дать учащимся заранее какое-либо творческое задание. По мере выполнения они пишут свои ответы в форуме, после чего могут прочитать то, что написали другие. Чат тоже можно использовать в качестве учебного элемента. Также дается любое творческое задание на перспективу и назначается время встречи в чате для его обсуждения. При этом оценивание проводится не только и не столько преподавателем, сколько другими учащимися.

В заключении следует отметить, что использование среды Moodle при организации деятельности учащихся на уроках и во внеурочное время может во многом облегчить труд и сэкономить время преподавателя на занятии, при этом само занятие может стать разнообразнее, что, в свою очередь, увеличит интерес учащихся к дисциплине. С другой стороны, на создание курсов необходимо затратить огромные усилия, поэтому преподавателю на данном этапе необходима помощь техников, администратора и возможно помощь самих учащихся.

Литература:

1. Трухачева Н.В. Опыт использования системы управления обучением LMS MOODLE [Текст] / Н.В. Трухачева, Н.П. Пупырев, С.В. Чернышёва // Информационное образовательное пространство детства: Материалы научно-практической конференции. — М.: Издательство «Спутник+», 2009. — с. 476–481.

2. Пупырев Н.П. Возможности применения системы дистанционного обучения LMS Moodle в медицинском вузе [Текст] / Н.П. Пупырев, Н.В. Трухачева, С.В. Чернышева // Актуальные проблемы фармакологии и фармации. Выпуск VII. — Барнаул, 2010. — с. 133–138.
3. Трухачёва Н.В. Внедрение системы управления обучением (LMS) Moodle в учебный процесс АГМУ [Текст] / Н.В. Трухачёва, С.В. Чернышёва // Актуальные проблемы фармакологии и фармации. Выпуск VI. — Барнаул, 2009. — с. 171–184.
4. Троян Г.М. Методика разработки учебных материалов пособия по информационным технологиям [Текст] // Информационные технологии в открытом образовании: Материалы междунар. конф. / Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. — М., 2001. — с. 410–420.
5. Семина Л.В. Механизм обратной связи — необходимая составляющая управления самостоятельной работой студентов. [Текст] // Среднее профессиональное образование. №3. — М., 2010. — с. 29–30.
6. Кирколуп Т.Р. Мобильный телефон как источник электромагнитного излучения и его влияние на организм человека [Текст] / Т.Р. Кирколуп, Е.Р. Кирколуп, Н.И. Наливайко // «Молодежь — Барнаулу»: Материалы медицинского раздела XIII научно-практической конференции молодых ученых (14–21 ноября 2011 г.). — Барнаул, 2011, с. 37–38.

Английский язык в школе с инклюзивным компонентом. Применение метода проектов в инклюзивном образовании и создании доступной образовательной среды для учащихся с ОВЗ (на основе авторской программы)

Колерова Юлия Михайловна, учитель немецкого и английского языков
ГБОУ СОШ 1323 ЦАО (г. Москва)

В свете современных тенденций инклюзивного образования в России и тенденций развития образования в целом, стремления к достижению его преемственности на всех этапах, интенсификации информационно-коммуникативного пространства на первый план выступает необходимость выстраивания индивидуальной траектории образовательного процесса для каждого ребенка, поскольку, как только учитель начинает учитывать в планировании и реализации своей деятельности индивидуальные особенности каждого ребенка, все дети становятся «особыми».

Что я конкретно должен делать в своей профессиональной деятельности для достижения образовательных целей? Как я должен индивидуализировать свою педагогическую деятельность, учитывая, что есть дети с особыми образовательными потребностями? Именно эти вопросы и составляют, на наш взгляд, содержание стандарта профессиональной деятельности педагога.

Я работаю учителем иностранного языка в средней образовательной школе, которая является участником программы инклюзивного образования в ЦАО. На основе небольшого, но плодотворного опыта работы с детьми с ОВЗ и прекрасной технической школьной базы, мною был разработан курс проектной деятельности на уроках иностранного языка для начальной школы с максимально возможным учетом всех условий для создания доступной образовательной среды детей с ОВЗ, обучающихся в нашей школе. «Доступной» значит здесь полностью интегрированной.

Другой особенностью программы является ее сугубая ориентация на открытость и возможность привлечения всех участников образовательного процесса, что особенно важно для школ с инклюзивным компонентом.

Программа внеурочной деятельности «Творим и исследуем, играем и планируем на английском» имеет научно-познавательную направленность и представляет собой вариант программы организации внеурочной деятельности младших школьников согласно ФГОС второго поколения. В основу программы внеурочной деятельности положены следующие принципы: непрерывное дополнительное образование как механизм обеспечения полноты и цельности образования в целом; развитие индивидуальности каждого ребёнка в процессе социального и профессионального самоопределения в системе внеурочной деятельности; единство и целостность партнёрских отношений всех субъектов дополнительного образования; системная организация управления учебно-воспитательным процессом. Программа «Творим и исследуем, играем и планируем на английском» реализуется в качестве программы организации внеурочной деятельности учащихся 2–4 классов в 2012–2013 учебном году в ГБОУ СОШ №1323 г. Москвы с целью рефлексивного анализа этой практики, описания ее реальной организационной модели и последующей корректировки. В процессе реализации программы в группах, где учатся дети с ОВЗ, проходит информирование родителей о ходе реализации программы и постоянный мониторинг результативности форм деятельности.

Актуальность разработки и создания данной программы обусловлена тем, что она позволяет устранить противоречия между требованиями базовой программы и потребностями учащихся в дополнительном языковом материале и применении полученных знаний на практике; условиями работы в классно-урочной системе преподавания иностранного языка и потребностями учащихся реализовать свой творческий потенциал. Тематический материал подбирается дифференцированно с учетом особенностей детей с ОВЗ в группе, данный фактор обосновывает и применения разных педагогических технологий.

Одна из основных задач образования по стандартам второго поколения — развитие способностей ребёнка и формирование универсальных учебных действий, таких как: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, само — регуляция. При условии применения технологии этапной реализации проекта и фасилитативного руководства деятельностью, результативность деятельности детей с ОВЗ очень высока.

Педагогическая целесообразность данной программы внеурочной деятельности обусловлена важностью создания условий для формирования и развития у младших школьников коммуникативной, социальной, научной компетенций, которые необходимы для успешного интеллектуального развития ребенка. Программа обеспечивает развитие универсальных учебных умений, творческих способностей у учащихся, необходимых для дальнейшей самореализации и формирования личности ребенка, позволяет ребёнку проявить себя, преодолеть языковой барьер, выявить свой творческий потенциал.

Программа составлена с учетом требований федеральных государственных стандартов второго поколения и соответствует возрастным особенностям младшего школьника.

Мы обосновывает использования проектного метода в курсе «Творим и исследуем, играем и планируем на английском» следующим образом.

Цели и задачи современного образования требуют от учителя иностранного языка постоянного творческого поиска и внедрения в педагогическую практику эффективных методик и образовательных технологий. Воспитательный потенциал иностранного языка увеличивается с введением в учебный процесс новых информационно-коммуникативных технологий. Использование технологий, строящихся на опыте и творческом потенциале учащегося, выводит процесс обучения и воспитания средствами иностранного языка за рамки урочной деятельности.

Одним из эффективных методов, обеспечивающем личностно-ориентированное и деятельностное воспитание и обучение, является метод проектов, так как он практически использует многие современные обучающие технологии, например такие, как опережающее обучение, обучение в сотрудничестве и другие. Проектная методика дает учителю возможность включить учащихся в реальное общение, опирающееся на исследовательскую деятельность, совместный труд, увидеть реальные ре-

зультаты своего труда. Согласно ФГОС НОО проектные методы работы должны стать базисными для начальной школы, поскольку обеспечивают личностно-ориентированное обучение, являются базой для использования широкого ряда современных образовательных технологий, создают реальные практические ситуации сотрудничества, формируют коммуникативную компетенцию, открывают возможность международной коммуникации и сотрудничества.

Основная цель метода проектов — предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Учителю в проекте отводится роль координатора, эксперта, модератора, дополнительного источника информации, с точки зрения развития речевой и социальной компетенции учащихся меняются технологии корректирования учащихся, в сторону мониторинга, взаимной и само — коррекции.

В исследовательской литературе по инклюзивному обучению метод проектов оценивается как один из самых перспективных способов интегрированного и инклюзивного обучения. Задачей, стоявшей перед автором курса, было не только выбрать тот вид проектной деятельности, который имел бы преимущественно межпредметную и метапредметную направленность, полностью базировался на программе основного курса иностранного языка и был интегрирован с учетом требований федеральных государственных стандартов второго поколения и соответствовал возрастным особенностям младшего школьника, но и был бы легко вариирован под потребности детей с ОВЗ без ущерба общему и индивидуальному конечному результату. Принимая во внимание психологические особенности развития детей младшего школьного возраста, в том числе ограниченный период концентрации внимания, находящиеся в становлении когнитивные, лингвистические, социальные, эмоциональные и физиологические факторы, как то продолжающееся развитие языковой системы, способов коммуникации, координации моторных умений и визуальной коррекции, в данной программе автор сознательно ограничил себя использованием лишь ряда проектов с определенными характеристиками, отвечающими поставленным программой задачам.

Из всех видов проектной деятельности предпочтение было отдано групповому проекту, в котором «исследование проводится всей группой, а каждый учащийся изучает определенный аспект выбранной темы».

Структура такого проекта показывает, что он предполагает в основном развитие метапредметных умений в познавательной и регулятивной области. В рамках начальной школы все иные типы проектов можно рассматривать как разновидности группового проекта, который является наиболее важным для методики преподавания иностранных языков.

Пока еще рано говорить об обобщении результатов реализации программы, проводится постоянный мони-

торинг и диагностика, однако и автор курса, и родители детей с ОВЗ, обучающихся в школе, рассчитывают на ее высокую результативность. В сегодняшней ситуации раз-

работка подобных программ могла бы стать базой проектирования современной модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. ФГОС второго поколения. Проектные задачи в начальной школе. М., 2011.
2. Инклюзивное образование в России. М., 2011.
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. М., 2009.
4. Ромашина С.Я., Майер А.А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании. М., 2010.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М., Семенович М.Л., Дмитриева Т.П., Аверина И.Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. — С. 51—59.

Приложение 1. План развития проекта «Досуг и увлечения. Покупки» в 4 классе по программе курса внеурочной деятельности «Творим и исследуем, играем и планируем на английском»

1. На первом занятии учащиеся просматривают видеоролик с торговой улицы английского города, активизируют лексику названий магазинов, товаров, грамматических и лексических структур, реализующих функцию покупки — продажи, получения информации. Учитель фокусирует внимание на необычных названиях магазинов.

2. Учащиеся просматривают второй видеоролик с улицы Пятницкая. Персонализируют лексику. Обсуждают возможность и стоимость покупки в магазинах Москвы и напр. Ричмонда. Активизируют лексику числа, валюты.

3. Обсуждение темы, возможностей развития проекта. Принято решение сначала работать индивидуально, потом объединиться. Рабочее название проекта «Моя торговая улица». Выбор из шляпы, кто станет владельцем какого магазина. Домашнее задание: нарисовать, склеить витрину магазина, придумать название улицы.

4. На втором занятии учащиеся составляют рифмовки, используя активную лексику. Предложение использовать их потом в качестве рекламных слоганов. Учащиеся выбирают из всех предложенных названий улиц два и делятся на группы. Получают раздаточный материал, внимательно слушают инструкции и по образцу склеивают магазины. Домашнее задание: подготовка к ролевой игре, выбор магазинов для посещения, выбор компании и цели посещения магазина.

5. На третьем занятии учащиеся вспоминают рифмовки, составленные на втором занятии, добавляют новые. Учащиеся завершают работу над торговой улицей, приклеивая витрины и подписывая названия с обязательным использованием имени (активизация притяжательного управления). Учащиеся обсуждают деление на группы, цель похода по магазинам. Учащиеся проигры-

вают ролевые игры в группах и записывают на видео ролевую игру, рекламные слоганы и макет улиц. Домашнее задание: подготовка высказывания, что я могу купить у себя на улице, если у меня в кармане ... руб.

6. Четвертое занятие. Игра-отгадайка: используются домашние заготовки учеников. Как называются магазины. Компьютерная игра: за 60 секунд купить список товаров (тренируется внимание, координация слуха — моторики, расширяется лексический запас). Подготовка к деятельности на следующем уроке: знакомство с функциями Google maps. Домашнее задание: практика в Google maps.

7. Пятое занятие. Учащиеся разбиваются на пары, используя опыт работы на предыдущем уроке, составляют список покупок, исходя из определенной суммы (не более 3—5 пунктов), получают название города и название улицы, на которой они должны осуществить намеченное. Работая в программе Google maps, учащиеся ищут, в каких магазинах на этой улице они могут купить то, что задумали. Задание выполняется в определенный период времени. После выполнения учащиеся объясняют, что они купили, почему именно в этом магазине и т.д.

8. Шестое занятие. Рефлексивное. Лексические игры. Просмотр видеоролика о том, что в Англии закрываются маленькие магазины, остаются одни супермаркеты. Обсуждение: есть ли такой процесс в нашей стране, плюсы и минусы, отношение людей из видеоролика к этому явлению (детальное аудирование).

В результате выполнения проекта были развиты коммуникативная, личностная, социокультурная, социальная, языковая, научная, ИКТ компетенции, значительно расширен активный лексический запас, развиты специальные аудитивные умения, есть предметный результат в виде макета и видеороликов.

Концепция компетентно-ориентированного образования при обучении иностранному языку

Коробова Оксана Владимировна, учитель английского языка
МОБУ основная общеобразовательная школа №24 хутора Соколихина (Лабинский район, Краснодарский край)

Как известно, в настоящее время успешная профессиональная и социальная карьера невозможна без готовности осваивать новые технологии, адаптироваться к новым условиям труда, решать новые профессиональные задачи. Образование должно быть нацелено на формирование у выпускника ключевых компетентностей, которые означают способность эффективно организовывать свои внутренние и внешние ресурсы для принятия решений и достижения поставленной цели.

В своей работе при обучении иностранному языку я, в соответствии с концепцией компетентно-ориентированного образования, занимаюсь формированием следующих ключевых компетентностей:

- технологической компетентности,
- готовности к разрешению проблем,
- использования информационных ресурсов,
- готовности к самообразованию,
- готовность к социальному взаимодействию
- коммуникативной компетентности.

Так в среднем звене, при изучении ряда тем в седьмом классе, например, «Будь детективом», «Звучит здорово», «Я в этом мире», «Будь на связи», использование правильного алгоритма деятельности, а также четкое соблюдение технологии деятельности при прохождении ряда тем в девятом классе, например, «Наш хрупкий мир», «Что такое сенсация?» «Учись учиться», «Путешествие» ведут к формированию технологической компетентности.

На старшем этапе обучения готовность к разрешению проблем и использованию информационных ресурсов достигается через анализ нестандартных ситуаций общения. Например, при изучении темы «Молодежные субкультуры» в десятом классе, учащиеся обсуждают проблему принадлежности к той или иной молодежной субкультуре, проблему общения между представителями разных субкультур, проблему выхода из молодежной группировки, заполняют таблицы существующих и существовавших ранее молодежных группировок, начиная с «хиппи», «панки» и заканчивая «готами», «эмо»; составляют опорные схемы «За» и «Против» принадлежности к определенным группировкам, и, как итог, пишут эссе по изученной теме.

При прохождении любой темы, например, «Программы обмена студентами» в 10 классе, учащиеся планируют результат своей деятельности и разрабатывают алгоритм своей деятельности. Учащиеся принимают активное участие в обсуждении темы, выполняют целый ряд упражнений, помогающих, с одной стороны, сформировать лексические и грамматические навыки, с другой стороны, навыки аудирования, чтения, говорения и письма.

Учащиеся делают выводы, принимают осознанное решение на каждом этапе обсуждения темы на основе критически осмысленной информации. Ниже я привожу алгоритм работы над отдельно взятой темой:

- 1-й этап** — беседа на тему (фронтальная работа),
- 2-й этап** — знакомство с новой лексикой, семантизация новых лексических единиц,
- 3-й этап** — активизация новой лексики в устной речи,
- 4-й этап** — работа над аудиотекстом (аудирование на общее понимание),
- 5-й этап** — работа над аудиотекстом (аудирование на детальное понимание),
- 6-й этап** — работа над аудиотекстом (аудирование на глубокое понимание),
- 7-й этап** — чтение предложенного текста нахождение общей информации,
- 8-й этап** — чтение предложенного текста нахождение конкретной информации,
- 9-й этап** — знакомство с написанием письма — запроса,

10-й этап — составление своего письма — запроса как части «языкового портфолио» (Portfolio Career Passport).

Задания творческого характера (сочинения, эссе, проекты), которые учащиеся выполняют систематически в конце изучения темы, нацеливают их на поиск и отбор информации из различных источников (используются любые носители: англоязычные сайты интернета, адаптированная или оригинальная литература на английском языке), систематизацию и анализ выбранной информации и использование проанализированной информации для решения определенных коммуникативных задач, что в конечном итоге, отображает готовность учащихся к самообразованию.

Начиная с пятого класса, при изучении темы «Мои интересы» учащиеся учатся представлять свою точку зрения и цивилизованно отстаивать её, принимая участие в дебатах, диалогах, в публичных выступлениях и ролевых играх, которые помогают ученикам раскрыться, показать себя. Такие формы работы, а также использование коммуникативного подхода оказываются эффективны в обучении и служат платформой для формирования готовности к социальному взаимодействию и формированию коммуникативной компетентности.

Изучение грамматики является одним из наиболее важных аспектов изучения иностранного языка, одной из основ развития ключевых компетенций. Формирование грамматического навыка идет в параллели с формированием лексического навыка, которые в совокупности способствуют формированию коммуникативных навыков: на-

выков речевой деятельности — говорения и письма.

Исходя из собственного опыта работы, хотелось бы отметить, что при изучении грамматического материала особую сложность у учащихся младшего и среднего звена вызывает образование видов-временных форм глаголов, а также вопросительных предложений, учащиеся путают глагольные формы, их образование и употребление, что касается образования вопросов, то наиболее частой ошибкой является пропуск вспомогательных глаголов и неправильный порядок слов.

О Δ _ _ ...?

О — вопросительное слово (только в специальных вопросах)

Δ — вспомогательный глагол

_ _ — подлежащее

_ _ — сказуемое

Отрабатывая вопросы в устной форме, я обращаю внимание учащихся на данную схему, которая очень проста и удобна в использовании. Достаточно показать учащимся в буквальном смысле «на пальцах» треугольник и учащиеся, которые пропускают вспомогательный глагол, понимают, что допустили ошибку, определяют тип ошибки и тут же ее самостоятельно исправляют.

При обучении учащихся младшего звена грамматическому времени Present Simple (настоящее простое время) очень хорошо помогают «вагончики». Так как учащиеся очень часто забывают прибавлять окончание -s или -es к глаголу, который употребляется в 3 лице, единственном числе, я говорю им, что когда мы говорим о лице, о человеке, о ней или о нем (3 л., ед.ч.) мы к глаголу прибавляем окончание («вагончик») -S или -ES. Это так называемый зрительный прием, учитывая тот факт, что ученики младшего звена в основном визуалы, то необходимо сопровождать учебный процесс визуальными опорами, схемами, картинками, таблицами, подсказками.

Очень часто преподаватель заимствует какие-либо приемы, материалы у своих коллег, которые делятся своим опытом, применяет готовые учебные задания из различных пособий, учебно-методической литературы. Тем не менее, подобное заимствование не всегда может оказаться эффективным при его использовании в конкретной школьной ситуации и часто требует адаптации, изменения. Так, например, в ходе изучения, пожалуй, одного из самых «проблемных» времен (Present Simple) может помочь игра про «Джимми», которую я позаимствовала у авторов учебника «HOTSPOT» и адаптировала к своей учебной ситуации. Цель этой игры заключается в отработке глаголов 3л. ед. ч в утвердительных и отрицательных предложениях. Эта игра интересна тем, что в нее дети играют не только на уроке, но и в перемену, а иногда и дома. Игра начинается с того, что я показываю картинку мальчика и говорю, что его зовут Джим, но он любит, чтобы его звали Джимми. А затем учащимся предлагается найти закономерность и ответить, что же любит и не любит Джимми. На основе следующих предложений:

He likes coffee, but he doesn't like tea.

He likes sheep, but he doesn't like cows.

He likes his school, but he doesn't like the kindergarten.

Учащиеся делают вывод, что Джимми любит все, что содержит удвоенные буквы в словах (ff, ee, oo и т.д.) и не любит все остальное. Позднее дети уже сами придумывают продолжение к приведенному списку, например:

He likes cheese, but he doesn't like milk и т.д. Такие игровые упражнения позволяют ненавязчиво усвоить сложный материал и при этом прививают интерес к иностранному языку.

Для более старшей возрастной группы в качестве формирования

готовности к самообразованию как одной из ключевых компетентностей результативным оказывается критическое чтение литературы через индивидуальное чтение, когда отдельно взятый ученик получает литературное произведение (адаптированное или оригинальное, в зависимости от уровня учащегося), которое он или она дома самостоятельно изучает. Работа по произведению строится следующим образом:

— **1-й этап** — Pre-reading. Учащиеся отвечают на «до-текстовые вопросы», когда они думают над заглавием текста, их возможным содержанием.

— **2-й этап** — Reading. Учащиеся читают текст, отвечают (письменно) на вопросы по содержанию текста.

— **3-й этап** — After-reading. Учащиеся отвечают на вопросы на глубокое понимание текста или пишут основную идею в 5–6 предложениях и выражают свое отношение к данному произведению.

Далее учащиеся сдают все написанное на проверку и получают отметку.

Проверка написанного в процессе индивидуального чтения является одним из видов контроля приобретенных знаний, умений и навыков.

Как известно, контроль является важным условием процесса обучения.

Контроль ЗУН осуществляется систематически.

На первом занятии учащиеся выполняют диагностический тест (Placement test), который позволяет выявить слабые стороны, увидеть какие трудности испытывают студенты. В ходе обучения постоянно проводится текущее тестирование, которое выявляет степень усвоения теоретических вопросов, уровень сформированности практических умений и навыков. (рубежный контроль). Завершает курс обучения итоговый тест или аудиторная контрольная работа. Начиная с девятого класса тесты выполняются в формате ГИА, а затем ЕГЭ, то есть учащиеся выполняют задания на аудирование, чтение, письмо, лексику и грамматику и говорение.

Типичное обучение состоит из трех частей: 1) упражнения, направленные на формирование навыков идентификации и анализа лингвистических явлений; 2) упражнения, направленные на формирование профессиональных навыков обучения лексике; 3) материал для осуществления самооценки своей собственной деятельности. Кроме того, следует отметить, что обучающие тексты со-

проводятся глоссарием, рекомендациями по работе над лингвистическим материалом, дополнительной информацией по теме.

Формирование ключевых компетентностей достигается за счет использования следующих форм, методов, подходов, приемов, типовых заданий: метод наблюдения, коммуникативный подход, разработка и презентация творческих проектов, симуляция (ролевая игра), драматизация, дебаты, аналитическое чтение художественной литературы, просмотр фрагментов кинофильмов на английском языке, составление папки достижений (портфолио) или паспорта профессиональной карьеры (Portfolio Career Passport), саморефлексии и самооценки, продуктивных, дифференцированных технологий диагностики, взаимодействия и коррекции. В курсе обучения иностранному языку я использую такие подходы, как: деятельностный, коммуникативный, проблемный, рефлексивный, личностно — ориентированный. Применение проектного метода, коммуникативных игр, приемов рефлексии, драматизации, разнообразных упражнений, форм работы способствует качественному усвоению учебного материала, значительно увеличивает эффективность урока, мотивирует учащихся

В качестве приоритета при формировании коммуникативной компетентности учащихся и их готовности к социальному взаимодействию, я выбрала ролевую игру, так как именно ролевая игра снимает все психологические барьеры, способствует раскрепощению, активизации учащихся, которые испытывают затруднения при коммуникации. При использовании ролевой игры в обучении основной упор в обучении делается на личность обучающихся, на их личный жизненный опыт.

Как показывает опыт работы, многие учащиеся испытывают страх и любопытство, когда сталкиваются с чем-то новым, неизвестным. С одной стороны, страшно — а вдруг не получится, с другой стороны — хочется попробовать. Именно это желание, это любопытство учителю всегда необходимо поддерживать, подогревать, используя в учебном процессе интересные формы работы, эффективную систему оценивания учебных результатов.

Когда ученики начинают изучать иностранный язык, перед ними в ходе решения любой коммуникативной задачи стоят две основные задачи: 1) *что* сказать и 2) *как* сказать, причем проблема «ассигасу» (точность, правильность ответа) для учеников оказывается важнее, чем «флюенсу» (беглость, свобода высказывания), и этому есть объяснение — в основном снижается оценка за выполнение устного задания из-за лексико-грамматических ошибок, при этом учителя редко обращают внимание на форму и содержание, оформление речи: структура речи, темп, интонация, взаимодействие партнеров в ролевой игре, использование коммуникативных клише, стремление ребенка обогащать свой лексический багаж, использовать новые слова, новые грамматические конструкции, стремление говорить, общаться. Поэтому цель моей работы заключается, прежде всего, в повышении

уровня владения навыками говорения учащихся через ролевую игру.

Задачи любой ролевой игры заключаются в том, чтобы научить учеников инициировать, поддерживать и заканчивать беседу в ситуациях общения, приближенных к реальности, принимать решение, отвечать на предложение собеседника согласием или отказом, переспрашивать, уточнять информацию, высказывать свое мнение, просьбу, восстанавливать общение в случаях сбоев.

Преимуществом ролевой игры является то, что она дает возможность использовать неподготовленную речь. Основная цель любой ролевой игры — тренировка неподготовленной речи. Ролевая игра может превзойти возможности любой парной и групповой деятельности, тренировать учащихся в умении говорить в любой ситуации на любую тему.

Несмотря на то, что цель ролевой игры заключается в тренировке неподготовленной спонтанной речи, тем не менее, к ролевой игре учащихся необходимо заранее готовить, при этом необходимо учитывать следующие принципы построения ролевой игры:

- от простого к сложному,
- от контролируемых упражнений до ситуации общения, приближенной к реальности,
- принцип тематического отбора.

Новизна использования ролевой игры заключается в разработке *системы* упражнений для *небольших групп учащихся* по принципу PPP: Presentation > Practice > Production. Так, в 5 классе при изучении тем «Знакомство» и «Семья» при подготовке ролевой игры учащиеся знакомятся с новыми лексическими единицами и речевыми конструкциями. Затем в *мини-группах* по три человека эти речевые клише закрепляются в виде небольших полилогов. Следующим этапом являются мини-ситуации, например, «в больнице» или «в школе» и т.д. Финалом служит урок-обобщение (видеосъемка) в виде ролевой игры, где «проигранные» мини-ситуации объединяются в одну и подчиняются одной общей цели.

Перечисленные формы работы были апробированы мною на практике и доказали свою эффективность тем, что учебные показатели (процент качества) улучшились в среднем на 13%. По результатам работы было составлено методическое пособие для учителей английского языка в рамках проекта INSETT (международные курсы повышения квалификации учителей английского языка), в котором я принимала участие.

Можно сказать, что при обучении школьников английскому языку дело не в сумме выученных слов и правил, а в приобщении к культуре другого народа. И задача учителя иностранного языка заключается в том, чтобы слова, бывшие чужими, иностранными, зазвучали в новом контексте, создали яркие образы в художественном тексте. А устная речь и диалоги должны раскрывать не какие-то отвлеченные проблемы, а именно те, которые волнуют всех подростков.

Кропотливой работой на каждом уроке я стараюсь довести до сознания детей, что изучение иностранного языка играет важную роль в воспитании личности. Оно способствует выработке таких качеств, как целеустрем-

ленность, умение добиваться поставленной цели. Кругозор человека, знающего иностранный язык, шире и полнее. И очень важно начинать добиваться этого с детства.

Становление субъектности учащихся в процессе обучения информатике как средство реализации основной задачи ФГОС

Ленглер Ольга Анатольевна, старший преподаватель
Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Согласно новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), главная задача, стоящая перед современным образованием: научить ученика учиться. Мы считаем, что в условиях нынешней действительности, когда новая информация генерируется с большой скоростью, очень важно в образовательных учреждениях сформировать и развить у учащихся навыки к самообразованию. Особое значение в связи с этим приобретает вопрос о формировании и развитии субъектности учащихся. Сформированная субъектность учащихся является залогом его успешной учебной деятельности и обеспечивает основу для развития у него способности к самообразованию и самосовершенствованию путем сознательной и активной деятельности.

При разработке методической системы обучения информатике актуальность реализации главной задачи образования гиперболизируется. Содержание курса информатики, как ни какой другой школьный предмет, зависит от бурного развития техники, программного обеспечения, информационных технологий, нарастающего лавинообразного объема информации. Учитывая это, очень важно в процессе обучения не столько обеспечить учеников конечными знаниями, которые ко всему прочему быстро становятся неактуальными и устаревшими, сколько научить их самостоятельно извлекать необходимую информацию и использовать ее для решения поставленных задач.

Формирования предметных, личностных и метапредметных результатов обучения является не только следствием содержания обучения, но и в большей степени — методик, форм организации занятий, используемых в учебном процессе. В связи с этим, для эффективной реализации задач образования, целесообразно рассмотреть процессуальную сторону методической системы учебного предмета «Информатика».

Формы организации процесса обучения информатике определяются взаимодействием учителя с учащимися при решении образовательных задач, выбором различных стратегических действий участниками учебного процесса. На основании вышесказанного отметим, в процессе обучения информатике необходима такая организация образовательного процесса, при которой происходит плавный

переход от форм обучения с доминирующим участием педагога и пассивным участием учеников к формам обучения с опосредованным участием учителя и активной и самостоятельной работой учеников. Последним этапом данного перехода будет автодидактическая форма обучения учащегося. Ее суть заключается в том, что учащийся, являясь субъектом своей учебной деятельности, самостоятельно организует процесс обучения, а педагог выполняет роль фасилитатора, т.е. учитель обеспечивает условия для успешной коммуникации в классе, помогает сконцентрироваться на целях и содержании обучения.

Основой построения форм организации образовательного процесса является умелое использование методов обучения. Мы придерживаемся точки зрения В.И. Гинецинского и под термином «метод обучения» понимаем «...способ управления учебно-познавательной деятельностью путем выбора педагогически целесообразных форм представления учебного материала и вариантов его развертывания в рамках учебного времени» [4, с. 224]. Умение осознанно выстроить цепочку методов обучения, логически упорядоченных, во многом определяет степень управляемости развития любого педагогического процесса. С помощью последовательной смены методов тот или иной образовательный процесс педагогически инструментуется, разворачиваясь во времени от постановки цели до оценки результата [1, с. 153]. Поскольку любой педагогический процесс ориентирован на учащихся, методы способны прямо или косвенно оказывать преобразующие влияние на различные личностные сферы, выполняя развивающую и формирующую функции [1, с. 157], следовательно, выбирая правильные методы обучения можно спроектировать и реализовать намеченный переход от обучения к самообучению.

Развитие личности учащегося нельзя обеспечить механически воспроизводимой предметной деятельностью, потому необходимо проектировать не только материал и способ его подачи, а целостную ситуацию, в которой изучаемый материал выступает как своеобразный повод для ценностно-смысловых исканий личности [3]. Учащийся должен осмыслить всю важность учебной деятельности и включиться в работу, руководствуясь не столько указаниями учителя, сколько собственной заинтересо-

ванностью разрешения учебных задач, совершая самостоятельный выбор учебной траектории. Импульс, совершаемый учеником, при проявлении включенности в учебный процесс, важен в праксеологическом отношении, потом как в этот момент происходит перестройка сознания ученика. Он перестает быть пассивным участником образовательного процесса, возникает желание выразить свою активную позицию, то есть ученик становится субъектом учебной деятельности. Включенность ученика в образовательный процесс на осознанном уровне позволяет организовать эффективное обучение, достичь намеченных предметных, метапредметных и личностных результатов.

Отметим некоторую дидактическую особенность урока информатики, вытекающую из-за своеобразного характера учебного предмета. Он отличается от других школьных предметов, специфической операционально-технологической структурой деятельности. Заметим, что большую часть времени ученики занимаются индивидуально, сидя за компьютерами, при этом при решении любых информационных задач нет единого однозначного алгоритма их выполнения, верных способов решения всегда несколько. И от того сможет или нет учащийся из множества решений найти и реализовать наиболее правильное, рациональное и эффективное зависит результат.

Кроме того, в процессе обучения информатике с использованием компьютеров и информационных технологий у учащихся формируется индивидуальный стиль работы, индивидуально-своеобразные способы действий и скорость формирования умений и закрепление навыков у учеников одного класса могут различаться почти на порядок, этот фактор нельзя не учитывать, определяя структуру урока информатики. Вследствие чего подход, ориентированный на усредненного школьника, необходимо сменить на индивидуальный подход в обучении, позволяя ученикам обучаться и развиваться в удобном для них ритме работы.

Навыки самообучения формируются и совершенствуются путем самоорганизации учебно-познавательной деятельности, потому учащиеся должны уметь правильно организовывать свою работу. Для успешного выполнения учебных заданий ученик должен знать основные положения теории эффективной деятельности. В ходе обучения ученики должны овладеть опытом личностной самоорганизации: от целеполагания в учении к выбору стратегии в достижении цели и далее через определение тактики, через планирование и организацию своей деятельности к достижению успеха. Внедрение праксеологических принципов в процесс обучения повысить эффективность образовательной деятельности.

Реализация поставленных задач осуществляется путем выбора наиболее эффективных, на наш взгляд, методов активного обучения информатике, предусматривающее использование:

- диалогового режима работы;
- дискуссий;
- проблемно-поисковых практических работ;

- ситуационного метода;
- метода проектов и исследовательского метода.

Диалог. Учебный диалог представляет собой основу для развития рефлексивно-регуляционных умений, которые тесно связаны с процессами определения и самоутверждения, сменой различных жизненных позиций. При организации диалоговых форм общения действует принцип равного партнерства учителя и учеников. В диалоге учащиеся проявляют свою принципиальность, наличие собственной точки зрения в отношении к внешним явлениям и событиям, при этом происходит формирование субъектной позиции ученика, видения множественности граней мира, развитие толерантности, уважения к мнению оппонента. Сталкиваясь с разными стилями коммуникативного поведения, учащиеся расширяют свой социальный опыт общения и неосознанно усваивают модели диалогического взаимодействия. Диалог является важным элементом в системе методов обучения, способствующих развитию личностных качеств учащихся.

Дискуссия. Дискуссия как метод обучения основан на обсуждении какого-либо спорного вопроса по определенной проблеме, где участники, выражают различные мнения и суждения. Диалог и дискуссия — нацелены на получение принципиально разных результатов, в одном случае — это совместное осмысление, углубление высказываемых идей, во втором — продвижение своих суждений и доказательства объективности идей, критика чужого мнения. С помощью этого метода учащиеся учатся самостоятельности мышления, выдвижению аргументов, доказательности и обоснованности своей точки зрения. Хорошо проведенная дискуссия учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, умению принимать другую, более объективную, точку зрения. Помимо этого во время дискуссии учитель может оценить уровень подготовленности учащихся, впоследствии обратить внимание на проявившиеся недостатки.

Проблемно-поисковые практические работы. Практические работы по информатике проводятся для иллюстрации и исследованию информационных процессов, с целью получения знаний, умений и навыков в предметной области. Психологи утверждают: мышление начинается тогда, когда возникает проблема, потому проблемно-поисковые практические работы носят развивающий характер, способствуют более осмысленному и самостоятельному овладению знаниями. Для формирования и развития субъектности в практической деятельности должно быть минимум инструкционизма: большую роль играет именно самостоятельная исследовательская, поисковая, аналитическая деятельность, чем выполнение пошаговой работы, когда процесс уже полностью описан. В связи с этим степень детализации содержания практических работ должна изменяться от тщательно подготовленных по выполнению заданий до описания минимальных сведений, необходимых для успешного разрешения проблемы и реализации работы.

Ситуационный метод. Учащимся предлагается специально подобранная система «жизненных» задач, условия в которых явно неопределенны. Примером таких задач могут быть задания: «Выбор наиболее выгодного тарифного плана оператора мобильной связи»; «Кредитный калькулятор» и т.д. Каждый ученик решает свою задачу, при этом он неограничен в выборе способа и средств ее решения. Предлагаемая работа школьников с информационными комплексами превращает образовательный процесс из детерминистского в вероятностный, создается деятельностная образовательная среда, инициирующая творческий процесс у всех участников учебной ситуации, в том числе и у учителя [2].

Такие задания создают, во-первых, умение самостоятельно анализировать изучаемое явление, расчленять его на составные элементы; во-вторых, умение осмыслить роль и место каждой части в составе целого, во взаимодействии с ведущими сторонами; в-третьих, такое задание учит находить в теории идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления. Они формируют умения правильно диагностировать явления; строить их модели. Автономная деятельность повышает личную ответственность учащегося, а самостоятельность принятия решений в сочетании с их положительными результатами порождает уверенность в себе и устойчивое желание продолжить работу, постепенно переходя на более сложный уровень заданий. При этом ученик демонстрирует уровень предметных, метапредметных знаний, умений, свои личностные качества.

Метод проектов и исследовательский метод. Наиболее продуктивными методами при обучении информатики являются исследовательский и метод проектов. Оба метода основаны на концепции «учения через деятельность», благодаря чему позволяют достигать хороших результатов в вопросе формирования субъектности учащихся.

Проектная деятельность сама по себе характерна для сферы использования информационных технологий. Следует отметить, что проекты могут быть как индивидуальными, так и коллективными, при этом учащимся следует предоставить достаточно широкий набор проектов для реализации возможности выбора. Участие в коллективном решении задачи вовлекает учащихся в отношения взаимной ответственности, учит их ставить перед собой и разрешать не только учебные, но и организационные проблемы. С педагогической точки зрения это очень важно, ибо современный школьный учебный процесс нацелен на формирование образованной и социально активной личности.

Учебная исследовательская и проектная деятельности способствует развитию таких значимых способностей, как планирование, организация и оптимизация своих действий, взаимодействие с другими людьми, умение учиты-

вать позиции и интересы партнеров и конкурентов. Эти способности рассматриваются в настоящее время как важные компоненты образовательных метапредметных и личностных результатов и являются основой субъектности личности учащегося.

Для повышения эффективности учебного процесса предложенные выше методы активного обучения целесообразно сочетать с другими, традиционными, например, самостоятельной работой с книгой, упражнениями, выстроив их в определенную последовательность. Все перечисленные методы направлены на формирование субъектности учащихся. Становясь субъектом учебной деятельности, у школьника формируется алгоритм разрешения возникающей перед ним проблемы:

- поставить перед собой цель и соответствующие задачи;
- выполнить ряд операций по преобразованию действительности;
- прорефлексировать полученный результат с поставленной целью, образцом, осмыслить свое понимание;
- дать результату, способу или пониманию свою оценку и соотнести с эталоном;
- по необходимости подкорректировать умение или сформулировать проблему (задачу) для следующих действий.

Все знания, умения, навыки и компетенции, позволяющие эффективно самоорганизоваться учащимся и решить задачи учебной деятельности, являются фундаментом для становления способности к саморазвитию и самообразованию учащегося.

Изменения схемы управления учебным процессом происходит таким образом, что в совокупности с наиболее подходящим методом обучения позиция учителя как носителя всех знаний постепенно ослабевает, и одновременно усиливаются позиции консультанта и организатора учебного процесса, при этом происходит усиление активной позиции учащихся, за счет постепенного повышения степени их самостоятельности. Учебный процесс постепенно переводится в режим самоуправления со стороны учащихся, место внешнего контроля и оценки достижений учащихся учителем занимают самоконтроль и самооценка. Обучение, построенное на самостоятельном генерировании, выведении, порождении обучающихся новых знаний приводит не к заучиванию, а к пониманию, к системному знанию, потому возрастает качество и эффективность образования, в результате такого обучения формируется субъектность школьников. Сформированная активная субъектная позиция учащихся в образовательном процессе обеспечивает реализацию основной задачи образования, регламентированную в ФГОС: ученики «умеют учиться» и реализовывать свои знания, умения и навыки в своей жизни.

Литература:

1. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. —256 с.

2. Новиков А.М. Формы обучения в современных условиях [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.apovikov.ru/artikle/forms.htm> (дата обращения: 17.01.13).
3. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография. — М., 1998. — 289 с.
4. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002. — 368 с.

Мотивация учения как одно из условий повышения качества образования в условиях начальной школы

Нимаева Елена Геннадьевна, учитель начальных классов
МБОУ Селендумская СОШ (Республика Бурятия)

Чтобы соответствовать высоким стандартам и требованиям современной эпохи, человеку необходимы обширные знания, а также умения осваивать все новые и новые способы познания и виды деятельности. С помощью качественного образования можно вырастить человека мыслящего, творческого, созидającego и гуманного. Задача нашей школы состоит в том, чтобы дать ребенку импульс к творчеству, саморазвитию, раскрыть его дарования.

Определяя мотивацию учения младших школьников, мы используем возможности воспитательной системы, которая позволяет охватить максимальное количество учеников внеклассными мероприятиями. Личность ребенка должна развиваться в целостном педагогическом процессе. В новой социальной ситуации необходимо по-новому строить и воспитательную работу с учащимися. Поэтому вся воспитательная система школы построена на воспитании ключевых компетентностей, которые осуществляются через содержание, методику, форму и технологии воспитательной работы. Наша педагогическая позиция заключается в принятии ребенка как личности, признании его индивидуального своеобразия, его права проявлять свое «Я». Система воспитательной работы разработана с учетом возрастных особенностей учащихся и отвечает их интересам.

Основные направления воспитательной работы:

- «Я, моя семья, мои друзья»
- «Я, мы и природа»
- «Мой край родной»
- «Я и здоровый образ жизни».

Отслеживать эффективность проводимых мероприятий нам помогает анкетирование учащихся, родителей и учителей, которое проводится раз в год, а отслеживание уровня воспитанности с помощью анкетирования учащихся проводится два раза в год. По результатам анкетирования в школе проводятся методические объединения классных руководителей. Они помогают учителям направить свою работу на повышение уровня воспитанности учеников, а именно уделить больше внимания воспитанию уважения к окружающим, вежливости, чувства благодарности, ответственности.

В школе ведется целенаправленная работа по развитию творческого потенциала школьников, не только с помощью системы внеурочных мероприятий по предмету, но и с помощью Курса развития творческого мышления.

Курс направлен на гармоничное развитие личности ребенка, прежде всего, на развитие воображения и творческого мышления. Актуальность данного курса связана с необходимостью внимания к развитию творчества детей и гармоничной личности в целом. Каждая часть состоит из задания, предназначенных как для развития общих свойств творческого мышления (беглости, гибкости, оригинальности, способности к детальной разработке), так и для развития отдельных творческих (дивергентных) мыслительных способностей.

Дивергентное мышление не может формироваться от случая к случаю, оно требует целенаправленного обучения и развития. Иначе оно просто угасает. Курс включает в себя специально подобранные упражнения и задания для развития творческих мыслительных способностей, обеспечивает учащихся и учителей теоретически систематизированным и практически эффективным материалом для преодоления стереотипов и шаблонов мышления.

Одним из основных плюсов творческого Курса состоит в том, что каждый учащийся выполняет задание в соответствии со своей подготовкой и жизненным опытом. Поскольку этот курс не опирается на способность учащихся применять какой-либо учебный материал, то каждый ребенок может творить, используя свои знания и опыт. Собственный опыт ребенка, его переживания и основные формы деятельности являются главными факторами его развития.

Многие задания Курса успешны для работы не только одним учеником, но и в парах и группах.

Предложенный в рамках курса порядок выполнения заданий не является жестким, можно менять их очередность по своему усмотрению.

Выполнение каждого задания занимает примерно 30 минут, но некоторые задания, в силу тех или иных обстоятельств, могут требовать больше времени. В этом случае мы предлагаем ребятам завершить оставшуюся часть работы дома. Тем не менее, обязательным условием каждого

занятия должны быть заключительные дискуссии и обсуждения. Каждый ребенок должен иметь возможность поделиться своими творческими идеями. Каждое задание в данном курсе — это своего рода целое направление в развитии творчества. Важно наблюдать, чем нравятся заниматься нашим детям, как всем вместе, так и каждому по отдельности, и работать с ними углубленно именно в этих направлениях.

До 2009 года в начальной школе ежегодно проводились предметные недели, которые включали олимпиады, конкурсы, викторины, выставки. Такие мероприятия позволяли развивать познавательные способности к наукам гуманитарного и естественнонаучного цикла.

А уже с 2009—2012 учебного года это работа строится иначе — наши ученики стали пробовать свои силы в интеллектуальных конкурсах школьного, районного, республиканского и всероссийского уровней: «Ученик года», турнир по образовательным областям, научно-практическая конференция «Шаг в будущее», «Кенгуру», «Русский медвежонок», «Мир, в котором я живу», «Чудесный клад Бурятии», «Я вижу мир палитрой красок».

Литература:

1. Гатанов Ю.Б. Курс развития творческого мышления. — Санкт-Петербург, ИМАТОН, 2002.
2. Жукова Л.Е. Диагностика готовности детей дошкольного возраста к обучению школьников: справочник классного руководителя. — Тула; 1999. с. 57—73
3. Матюхина М.Ф. Мотивация учения младших школьников. — М.: Педагогика, 1984.

Развитие универсальных учебных действий младших школьников средствами проектно-исследовательской деятельности

Петрова Ирина Юрьевна, учитель начальных классов
МБОУ «СОШ №1 имени М.В. Ломоносова» (г. Елизово, Камчатский край)

Всякий здоровый ребёнок рождается исследователем. Младший школьник с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое.

Однако, как показывает практика, очень часто стремление узнать новое и объяснить непонятное постепенно становится всё менее и менее заметным.

У маленьких учеников
Спросил художник Токмаков:
«А кто умеет рисовать?»
Рук поднялось — не сосчитать.
Шестые классы. Токмаков
И тут спросил учеников:
«Ну, кто умеет рисовать?»
Рук поднялось примерно пять.
В десятом классе Токмаков

С каждым годом все больше учеников принимают участие в школьных, поселковых, районных, республиканских конкурсах, выставках, играх, что является одним из показателей роста творческой активности.

Участвуя в таких играх, ученики могут попробовать свои силы и применить полученные в школе знания в новых нестандартных ситуациях. Ребята приобретают ценный опыт выполнения олимпиадных заданий и достигают высоких результатов. В течение 3 лет учащиеся начальных классов занимают призовые места в районном турнире по образовательным областям. Мы все хотели бы, чтобы наши дети добились успеха в жизни, проявляли свои таланты и совершенствовались их. Результаты нашей работы показали, что для детей созданы условия и возможности для саморазвития и самореализации. В течение 2011/2012 учебного года велась целенаправленная работа по созданию творческого альбома, (авторские стихи, песни, частушки), готовится выставка юных художников и дизайнеров, защита проектов.

Пусть наше профессионально-педагогическое самосовершенствование поможет найти новые пути повышения качества образования в условиях начальной школы.

Опять спросил учеников:
«Так кто ж умеет рисовать?»
Рук поднятых и не видать.
А ведь, ребята, в самом деле
Когда-то рисовать умели,
И солнце на листах смеялось.
Куда всё это подевалось?

(В. Берестов)

Пожалуй, впервые в истории отечественного школьного образования «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию», рассматриваются в качестве важнейшей задачи системы образования на государственном уровне. В связи с этим чрезвычайно актуальным становится вопрос о том, как можно и нужно развивать универсальные учебные действия.

На мой взгляд, определение эффективности используемых в начальной школе образовательных технологий будет определяться тем, насколько они могут способствовать формированию у младших школьников универсальных учебных действий. С этой точки зрения наиболее востребованной в современной начальной школе становится проектно-исследовательская деятельность.

Для чего нужны проекты?

Прежде всего, работа над проектами является способом формирования:

- регулятивных,
- познавательных,
- личностных,
- коммуникативных учебных умений.

В соответствии с требованиями нового стандарта по окончании начальной школы предполагается оценивание сформированности у школьников универсальных учебных действий. Организация работы детей над проектами позволит существенно дополнить усилия учителей по формированию универсальных учебных действий на уроках по базовым дисциплинам и в результате позволит продемонстрировать хорошие показатели в итоговой диагностике. Кроме того, эта работа позволяет:

- обрести ученикам ощущение успешности, с одной стороны, независящее от успеваемости и, с другой стороны, не на пути асоциального поведения,
- позволяет научиться применять полученные знания.

На сегодняшний день метод проектов распространён в школьном обучении не в полной мере и ориентирован в основном на старшеклассников и учащихся среднего звена. Лишь фрагментарно исследована и освещена проблема специфики и возможностей использования проектной деятельности на уроках и во внеурочной деятельности в начальной школе. Как создать проект? С чего начать? Очень много вопросов возникает у педагога. В связи с этим использование метода проектов вызывает различные затруднения у учителей в начальных классах или же игнорируется ими.

Анализируя свою деятельность, я и мои коллеги сталкиваемся с рядом проблем:

- низкий уровень самостоятельности учащихся в учебном процессе;
- неспособность детей внимательно прочитать текст и выделить последовательность действий, а также выполнить работу от начала до конца в соответствии с заданием;
- разрыв между поисковой, исследовательской деятельностью учащихся и практическими упражнениями.

Нельзя не учитывать и тот факт, что очень часто дети уже в начальной школе не хотят учиться, у них страдает мотивация учения и интерес к получению новых знаний.

Для решения этих задач как нельзя лучше подходит метод проектов, который позволяет организовать поисковую деятельность мальчишек и девчонок, обеспечить рост их коммуникабельности и развивает умения находить пути решения поставленных задач.

Основываясь на собственном опыте работы, считаю реальным и целесообразным применение проектного метода учителями начальной школы как на различных уроках, так и во внеурочное время, поскольку универсальность этого метода позволяет совместить его с существующими системами обучения и программами в начальном звене.

Однако внедрение учителем начальных классов проектного метода в свою практику не должно происходить стихийно: следует проводить целенаправленную работу по подготовке учащихся младшего школьного возраста к проектной деятельности.

Готовность учащихся начальных классов к проектной деятельности — это совокупность коммуникативных, проектных и рефлексивных умений.

В 1 классе ведётся подготовка. В качестве первого компонента готовности к проектной деятельности выделяют формирование коммуникативных умений, поскольку они лежат в основе выполнения групповых и коллективных проектов как наиболее распространённых. К таким умениям, по моему мнению, относятся:

- умение слушать, получать информацию (не перебивая, внимательно и уважительно выслушивать любого отвечающего, говорящего на уроке: учителя, одноклассника, соотнося содержание его высказывания со своим мнением);
- умение проявлять инициативу в общении, обмениваться информацией, (выяснять точки зрения других учеников, обращаться с вопросом к учителю);
- умение управлять голосом (говорить четко, регулируя громкость, силу голоса в зависимости от ситуации: чтобы все слышали, при выступлении перед классом и чтобы не мешать другим при групповой работе);
- умение адресовывать свое высказывание (обращаясь к кому-либо, стараться смотреть на него и употреблять в своей речи местоимения «ты», «вы», а не «он (а)» и «они»);
- умение выражать свою точку зрения (понятно для всех формулировать свое мнение, аргументированно его объяснять и доказывать);
- умение договариваться, находить компромисс (выбирать в доброжелательной атмосфере самое верное, рациональное, оригинальное решение, рассуждение).

Данные умения необходимо формировать у младших школьников с первых дней их обучения, когда дети совместно с педагогом в специально смоделированных учебных ситуациях «открывают» и доступно формулируют «Правила учебного общения».

Освоение учащимися правил общения на уроках возможно при систематической организации учителем различных видов взаимодействия в процессе обучения: работы в парах («ученик — ученик», «ученик — учитель»); в малых и средних группах от трех до шести человек («ученик — группа учеников», «учитель — группа учащихся»). Совместное решение учебных задач особенно проблемного характера, с недостающими данными, явля-

ется необходимой подготовкой к дальнейшей проектной деятельности.

Возможно ли проведение урока — проекта уже в 1 классе? Отвечу, да. Большое поле деятельности возможно на уроках технологии и изобразительного искусства (Синтез искусств)

Следует отметить, что коммуникативные умения, навыки учебного взаимодействия формируются у учащихся начальной школы далеко не сразу и требуют длительного закрепления.

Выполнение любого учебного и внеучебного проекта младшими школьниками крайне затруднительно и неэффективно без минимальной сформированности у детей специальных **проектных умений**. В качестве первоочередных из таких умений, базовых и необходимых на этапе введения в проектную деятельность, мы выделяем следующие:

— умение прогнозировать, представлять конечный продукт, итог работы (*Что я хочу сделать, придумать, узнать? Как это будет или может выглядеть?*);

— умение анализировать имеющиеся возможности и ресурсы для выполнения деятельности (*Что у меня есть для работы и чего не хватает? Какие нужны информация, материалы, инструменты, технические средства?*);

— умение составлять план своей работы и следовать ему;

— умение искать необходимую информацию в различных источниках (в т.ч. адресовать информационный запрос к учителю и другим взрослым).

Такие умения формируются в результате систематически проводимых тренингов.

Например: Задание «Посмотрите на мир чужими глазами»

Учитель: Представьте, что вы гуляете с друзьями во дворе. Как вы отнесетесь к появлению первого снега? Затем представьте, что вы — водитель грузовика, едущего по дороге, или летчик, отправляющийся в полет, либо ворона, сидящая на дереве, зайчик или лисичка в лесу.

(Развивая предложенные сюжеты, можно формировать у детей разные точки зрения на одни и те же явления)

Задание «Вариативная сказка»

Дети разбиваются на группы, каждой группе раздают карточки, на которых напечатаны темы сказок. Ребята должны придумать концовку сказки и написать ее на большом листе бумаги. Вариантов концовок сказки может быть много, учителю необходимо контролировать развитие сюжета.

Учитель: Однажды утром Петя проспал школу. Он посмотрел на будильник и увидел, что... Ты хочешь, чтобы начались чудеса? (Дети отвечают. Если ответ «да», то продолжение может быть, например, таким: Будильник ему подмигнул. «Что же делать?» — подумал Петя. Если ответ «нет» то можно предложить следующее продолжение: Петя протер глаза... В комнату зашла бабушка...)

Отмечу, что формирование названных проектных умений будет успешным при постепенном повышении

уровня детской самостоятельности. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что все названные проектные умения, изначально сформированные на минимально необходимом уровне, в дальнейшем совершенствуются и качественно усложняются уже в процессе проектной деятельности.

В 1 классе провожу самостоятельные занятия с включением заданий, направленных на овладение общелогическими умениями (сравнение, классификация, обобщение). На этих уроках ребята получают представление о свойствах и признаках предмета, о сравнении и классификации, причине и следствии.

С первых занятий знакомяю детей с теоретическими понятиями: исследование, открытие, исследователь, исследовательские умения, опыт, наблюдение и наблюдательность, эксперимент, гипотеза, схемы, результат, защита, доклад. С 1-го класса практикую проектно-исследовательские задания: игра — исследование, мини-исследование, мини-проект исследовательского характера, наблюдение. Работа проходит под руководством учителя. Тема предлагается пока общая. Объем работы небольшой.

В качестве примера приведу индивидуальный проект «Маленькая дверь в большой мир». Очень интересная работа. Всем известно, что книги — наши самые верные спутники в жизни! Нас с ними знакомят родители, читая на ночь стихи и сказки. Мы познаем через них мир, продолжая встречаться с ними в школе.

Почти у всех литературных произведений есть автор — человек, подаривший свою историю нам. И этот реальный человек, как и мы учился в школе, заводил знакомства и дружбу, прогуливался по улицам своего города. А может быть, вы с ним ходили по одним улочкам?

Опираясь на данные биографий детских писателей, составлена презентация, в которой на втором слайде размещена «интерактивная карта России», с выделенными городами — гиперссылками, ведущими на соответствующие слайды, рассказывающие нам о том, какой именно автор жил (живет) в этом городе, как это связано с его биографией, какие его произведения прочитал ребёнок, описано наиболее понравившееся произведение. А также мы видим три гиперссылки на территории Камчатского края, ребёнок познакомился с литературой родного края.

Во 2 классе для организации проектно-исследовательской деятельности применяю те же исследовательские задания: мини-исследование, мини-проект... Работа проходит в основном под руководством учителя. Тема предлагается как коллективная, так и самостоятельная. Объем работы немного увеличивается. Со 2 класса с детьми организую тренировочные занятия и специальные занятия по отработке этапов исследовательской работы.

Прообразом проектной деятельности для младших школьников могут стать проектные задания, применение которых становится возможным, начиная со 2 класса. Цель данного этапа работы: учить детей поэтапной орга-

низации коллективного исследования с элементами проектной деятельности.

В качестве примера приведу два проектных задания, которые были выполнены детьми после изучения тем по предмету «Окружающий мир».

После изучения темы «Земля в космосе», дети выполнили следующее задание: «Как выглядит орбита планет» (индивидуальное или парное проектное задание)

Все планеты движутся вокруг Солнца по круговому пути, называемому орбитой. Орбита представляет собой геометрическую фигуру, называемую эллипсом.

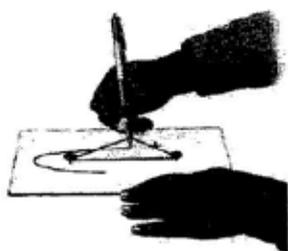
Узнайте из энциклопедий по математике или других источников, как выглядит эллипс.

Проведите построение.

Для построения эллипса понадобятся две чертёжные кнопки, карандаш, лист бумаги, картон, чтобы его подложить под лист, толстая нить длиной около 30 сантиметров.

Последовательность действий такова:

1. Подложите под бумагу картон и воткните в середину листа две кнопки на расстоянии около 12 см друг от друга.
2. Свяжите концы нитки, чтобы получилась петля, и накиньте её на кнопки.
3. Натягивая карандашом нитку, как показано на рисунке, начертите замкнутую кривую. Это и будет эллипс.
4. Измените расстояние между кнопками и повторите задание. Изменилась ли форма эллипса?



Спросите у взрослых или найдите в математических справочниках, как ещё можно построить эллипс.

Продемонстрируйте своё умение одноклассникам.

После изучения темы «Притяжение Земли», дети выполнили задание: «Инопланетяне» (*индивидуальный проект*).

Возможно, жизнь существует не только на Земле, но и на других планетах. Найти её признаки пока не удалось, но химические элементы, из которых состоят земные организмы, обнаружены во всех уголках Вселенной.

Предположи, какие существа могли бы жить на планетах Солнечной системы.

Выбери одну из планет Солнечной системы. Собери об этой планете как можно больше информации. Узнай её размеры, силу тяготения, холодная она или жаркая (далеко или близко находится к Солнцу), какова её поверность.

С учётом собранной информации представь, какой формы и размеров может быть тело придуманного тобой инопланетянина, как он дышит, передвигается, питается.

Нарисуй своего инопланетянина и расскажи о нём и о его планете своим одноклассникам.

«То, что упущено в детстве, трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы» (В. А. Сухомлинский).

В 3 классе исследовательские задания усложняются. Также дети знакомятся с этапами работы над проектом.

К 4-му классу учащиеся должны научиться:

- принимать и сохранять цель познавательной деятельности;
- планировать свои действия в соответствии с целью;
- осуществлять пошаговый и итоговый контроль своей деятельности;
- осуществлять поиск необходимой информации, используя учебник, ресурсы библиотеки, сети Интернет;
- сопоставлять информацию, представленную в разных источниках, сравнивать; обобщать;
- строить логическую цепочку рассуждений на основе анализа информационных различных источников;
- установление причинно-следственной связи изменений;
- сравнивать и классифицировать объекты по самостоятельно выбранной или заданной классификации;
- обобщать наблюдения, формулировать выводы;
- систематизировать информацию, уметь публично представить.

По мере развития уровня самостоятельности на каждом этапе исследования необходимо давать определённую свободу в работе, т.к. только собственные интересы, предпочтения и цели, реализуемые в ходе исследования, будут двигать ученика к творческой, авторской позиции.

Отмечу, что в процессе проектной деятельности в классе заметно повышается статус учеников, склонных к творчеству, фантазированию, — «романтиков» и мечтателей. Проектная деятельность ставит каждого ребенка в позицию активного участника, дает возможность реализовать индивидуальные творческие замыслы, учит работать в команде. Это ведет к сплочению класса, развитию коммуникативных навыков учащихся, создает обстановку общей увлеченности и творчества. Каждый вносит сильный вклад в общее дело, выступает одновременно и организатором, и исполнителем, и экспертом деятельности, а значит, становится более самостоятельным и ответственным.

Какова же роль учителя в проектной деятельности?

Она своеобразна. Первое правило, о котором должен помнить учитель: я выступаю не как толкователь готовых знаний и их транслятор, а как равноправный участник их добывания. Я некий вдохновитель для проектно-исследовательской деятельности учащихся.

Если на первом этапе я сама предлагаю ребятам общую тему для их творческой работы, то на 3 — ученики самостоятельно выбирают тему, которую им интересно решить. Здесь я только помогаю последовательно определить цели и правильно наметить пути преодоления каждого этапа.

Главное — увлечь и «заразить» детей, показать им значимость их деятельности. Если ребёнку дать почувствовать свою умелость, право на авторство, произойдёт чудо: раскроются способности, о которых мы даже не подозревали, ребёнок начнёт успешно управляться с тем, что ему было недоступно ранее.

Нельзя не отметить, что в силу своих возрастных особенностей, младшие школьники далеко не сразу способны быть абсолютно самостоятельными на всех этапах выполнения проекта. Дети испытывают трудности в решении ряда организационных, технических, оформительских задач. Безусловно, главную помощь ребёнку оказывает педагог. Однако младшему школьнику нужна ещё и поддержка родителей, особенно в тех проектах, выполнение которых происходит во внеурочное время. Объединение в едином творческом процессе не только детей и педагога, но и родителей особенно важно в ситуации дефицита внутрисемейного общения.

Задача взрослых — поддерживать детскую любознательность, не пресекать активность ребенка многочисленными запретами, тогда с возрастом естественная познавательная потребность ребенка станет основой его успешного обучения в школе. Проектная деятельность — хороший механизм для реализации этой потребности непосредственно в учебной работе.

Многие родители отмечают, что детям после подготовки своего проекта стали легче даваться устные предметы, появилась уверенность.

Литература:

1. Дубова М.В. Организация проектной деятельности младших школьников. Практическое пособие для учителей начальных классов// — М.:Баласс, 2010.-80 стр. (Образовательная система «Школа 2100». Серия «Методическая библиотека учителя начальных классов»)
2. Воронцов А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя //2-е изд. — М.: Просвещение, 2010. — 176 с. — (Стандарты второго поколения)
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.: ил.
4. Примерные программы начального общего образования. В 2ч. Ч.1. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2009. 317 с. — (Стандарты второго поколения).

Интеграция урочной и внеурочной деятельности в начальной школе на основе метода проектов

Серова Ирина Евгеньевна, учитель начальных классов
МБОУ кадетская школа имени генерала Ермолова А.П. (г. Ставрополь)

В современном школьном образовании наметилось немало положительных тенденций: признана вариативность педагогических систем и подходов, у учителей появилась свобода для творческого поиска, родителям предоставлена возможность принимать участие в проектировании образовательного процесса, осознана не-

более того, работа над проектами сплачивает не только детский коллектив, но и родителей. Они тоже объединяются в группы, общаются, лучше узнают друг друга и переносят это своё положительное общение за рамки проекта в обыденную реальность.

Я нахожусь в самом начале пути реализации метода проектов в своей педагогической деятельности. Считаю, что впереди еще много кропотливой работы по усовершенствованию проектной деятельности учащихся.

Тем не менее, накоплен определённый опыт работы в этом направлении, которым хочу поделиться.

Ежегодно в нашей школе проводятся «Ломоносовские чтения», в которых учащиеся класса принимают активное участие. Темы работ, выбранные детьми, настолько разнообразны, что оказать помощь не всегда легко. Приходится самой прорабатывать много материала. Но работа стоит того: победители в разных номинациях — дети нашего класса.

Проектная деятельность способствует формированию ключевых компетентностей учащихся, подготовки их к реальным условиям жизнедеятельности. Выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир.

Девизом к реализации проектно-исследовательской деятельности в обучении могут служить слова выдающегося немецкого драматурга и философа Лессинга: «Спорьте, заблуждайтесь, ошибайтесь, но ради бога, размышляйте, и хотя и криво, да сами».

обходимость в педагогической поддержке индивидуальности ребёнка, построении его собственной траектории развития; провозглашено единство предметных, общеучебных и личностных результатов учащихся. Начальная школа является первой ступенью в образовательном учреждении, на которой дети учатся самостоятельно думать,

ответственно делать выбор. Учебно-воспитательный процесс начальной школы состоит из трех блоков: урочной деятельности первого школьного блока, внеурочной деятельности и дополнительного образования второго школьного блока и дополнительного образования внешнего блока. В кадетской школе имени генерала Ермолова А.П. обеспечено единство всех блоков, их интеграция. Интеграция как методический прием способствует формированию у учащихся целостной картины мира и созданию представления о школьных предметах и занятиях как определенной системе. Известно, что педагогическое воздействие имеет силу только в ряду себе подобных. Именно поэтому педагогический процесс в нашей школе ведётся через совместную деятельность всех участников образовательного процесса: учителя, классного руководителя, воспитателя, педагога дополнительного образования, учащихся, родителей. В школе существует два направления интеграции: создание новых курсов, объединяющих материал ряда предметов и разовые интегрированные занятия разного уровня, продолжительности и характера. К первой группе, например, относятся разные варианты построения курсов «Окружающий мир», включающих занятия по введению в образовательные области естествознания, обществознания, истории и ОБЖ. Ко второй группе относятся интегрированные уроки чтения и письма, литературного чтения и музыки, окружающего мира и технологии, математики и технологии и другие. Введение ФГОС НОО позволяет более эффективно использовать различные формы интеграции. Это может быть интеграция нескольких предметов урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования, например: «Математика», «Окружающий мир» и «Информатика» или «Изобразительное искусство», «Технология (труд)» и «Авиамоделирование», «Изобразительное искусство» и «Чудеса аппликации». Интеграция способствует установлению смысловых межпредметных связей и формированию представления о школьной программе как системе взаимосвязанных предметов, одновременно помогая классифицировать спонтанно полученную информацию по различным областям знания. Учителя начальных классов получают возможность совместно формировать и контролировать метапредметные и личностные результаты, фиксируя их в общих картах достижений, изучать способности и интересы учащихся за счёт расширения границ предметов. Важной задачей в начальной школе является формирование общеучебных (или метапредметных) интеллектуальных умений: наблюдения, слушания, чтения, классификации, обобщения, самопроверки, самоконтроля, самооценки, рефлексии. Задача учителя начальных классов научить детей осмыслению своих впечатлений, ощущений и представлений и сформировать умения выразить их словами, в рисунке, в изделии, в таблице, в формуле. Условиями для этого является отказ от репродуктивных методов и способов обучения, задачный принцип построения предметного содержания, организация детского самостоятельного и

инициативного пробно-поискового действия в образовательном процессе, широкое использование знаково-символических средств для решения учебных и учебно-практических задач, ориентация на различные коллективные формы взаимодействия детей и педагогов, как в урочной, так и во внеурочной деятельности детей. Немаловажной задачей в начальной школе является ориентация ученика на задания, которые побуждают его самостоятельно добывать знания, быть исследователем. Решению данной задачи способствует проектно-исследовательская деятельность младших школьников. Проекты различных направлений служат продолжением урока и предусматривают участие всех учащихся в исследовательской и творческой работе. Метод проектов — педагогическая технология, цель которой ориентируется не только на интеграцию имеющихся фактических знаний, но и приобретение новых (порой путем самообразования). Проект учащегося — это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определённых личностных качеств, которые ФГОС 2010 года определяет как результат освоения основной образовательной программы начального общего образования. Проектные задачи могут быть предметными и метапредметными. Включение в образовательный процесс проектных задач, с одной стороны, способствует получению качественно новых результатов в усвоении учащимися содержания начальной школы и даёт возможность проведения эффективного мониторинга становления этих результатов, с другой стороны, закладывает основу для эффективного внедрения проектной деятельности как ведущей формы построения учебного процесса. Дети должны иметь возможность свободно выбирать проекты, над которыми они будут работать. Для обеспечения свободы и расширения поля выбора учителем предлагаются различные варианты. Если известно, что кто-то из детей умеет делать что-то конкретное, то ему предоставляется возможность проявить себя в том, что он хорошо умеет делать. Учитель учитывает не только способности учащихся, но и их психологические особенности. Каждый проект должен оставить у ребёнка ощущение гордости за полученный результат. Для этого в процессе работы над проектами учитель формирует умение соотносить свои желания и возможности. Проектная деятельность способствует формированию универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных, коммуникативных; учащиеся получают социально и личностно значимый опыт. Безусловно, интеграция материала урочной и внеурочной деятельности даёт возможность выхода на более интересные, глубокие темы; с учащимся могут работать два педагога, что является новой формой сотрудничества, полезной как для ученика, так и для его наставников. В процессе проектной деятельности необходимо формировать заинтересованность детей в развитии своих способностей и мотивации дальнейшего творческого роста. Важную роль в этом вопросе играет психолого-педагогическое сопровождение учащихся: развивающие занятия

с психологом и социальным педагогом, индивидуальные тренинги и коррекционные занятия, создание портфолио ученика. Портфолио как накопительная папка творческих работ, достижений и наград давно используется учащимися начальной школы. Роль учителя в том, чтобы стимулировать детей к сбору материалов, обсуждать с учениками различные способы демонстрации достижений, рекомендовать, давать советы, проявлять искренний интерес. Портфолио имеет силу только в том случае, если содержание обучения будет ориентировано на деятель-

ность, если содержать оно будет результаты как урочной, так и внеурочной деятельности. Создавая условия для развития индивидуальности ребёнка, включая его в деятельность, можно рассчитывать на новый качественный результат, необходимый современному обществу. Именно проектно-исследовательская деятельность позволяет сместить акцент с процесса пассивного накопления обучающимися суммы знаний на овладение ими способами деятельности, что способствует формированию у учащихся начальной школы ключевых компетенций.

Литература:

1. Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать. — М.: 5 за знания, 2008. — 342 с.
2. Воронцов А.Б. Новая философия оценки в начальной школе // Методическая газета «Начальная школа». — М.: ИД «Медиа-Пресса», 2007, № 1, с. 5–10.
3. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1979.

Системно-деятельностный подход к развитию ценностных ориентаций школьников как личностному результату образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования

Скрипова Надежда Евгеньевна, кандидат педагогических наук

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

В сфере образовательной политики и методологии развития образования рельефно обозначился переход от парадигмы *знаний, умений, навыков* к *системно-деятельностной парадигме образования*.

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования отмечается, что в основе лежит системно-деятельностный подход, и, что важно, обозначаются его основные направления [4, с. 5; 5, с. 5; 6, с. 5].

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования как ведущего канала социализации является приобщение человека в процессе осуществления совместных целенаправленных действий к знаниям, ценностям, традициям, выработанным в ходе человеческой истории. В качестве психологического объекта воспитания выступают личностные смыслы и ценностные установки личности, порождаемые и трансформируемые в процессе совместной деятельности растущего человека со взрослыми и сверстниками.

Основные принципы анализа различных развивающихся систем, присущие школе культурно-педагогической психологии, были открыты и разработаны выдающимися мыслителями XX века Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, П. Я Гальпериным, А.В. Запорожцем, Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым.

Эти общие принципы анализа различных развивающихся систем находят своё конкретное воплощение в стратегии проектирования образования как совокупности деятельностей, определяющих социализацию и индивидуализацию человека в современном обществе:

1) Эволюция любых развивающихся систем предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций — тенденцию к сохранению и тенденцию к изменению.

В образовании как ведущем канале социализации выделяются две противоположные и неотъемлемые друг от друга тенденции: вариативность и стандартизация. Рассмотрим данные положения более конкретно.

Вариативность образования — это тенденция, характеризующая способность образования соответствовать мотивам и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся; возможность управления изменениями, инновациями в едином образовательном пространстве как пространстве разнообразия. Вариативность обеспечивает управление изменениями в образовательных системах федерального, регионального, муниципального и школьного уровней.

Стандартизация образования — это тенденция, характеризующая систему ограничений, накладываемых на вариативность образования в связи с необходимостью

стью обеспечения равенства возможностей учащихся в образовательном пространстве как пространстве разнообразия. Эволюционный смысл стандартизации заключается в обеспечении устойчивости процесса трансляции образцов познания, присущих данному уровню цивилизации. Стандартизация является необходимым условием адаптации подрастающих поколений к решению широкого класса типовых жизненных задач. Стандартизация выступает как особый инструмент управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического и психологического разнообразия различных социальных систем. Стандартизация обеспечивает единство образовательного пространства, которое определяется как «единство разнообразия» [1].

В целом стандартизация и вариативность образования обеспечивают:

- социализацию и индивидуализацию каждой личности подрастающего поколения;
- управление функционированием и управление изменениями на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях.

2) В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования как ведущего канала социализации является приобщение личности в процессе осуществления совместных целенаправленных действий к знаниям, ценностям, социальным нормам, традициям, стереотипам и способам поведения человека, выработанным в ходе человеческой истории.

Проекцией этого принципа системно-деятельностного подхода к образованию является рассмотрение образовательного процесса как совокупности деятельностей, обеспечивающих следующие социальные эффекты:

- духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления российской государственности;
- духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей;
- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования
- укрепление физического и духовного здоровья обучающихся.

3) Ключ к пониманию природы личности — не в самом индивиде, а в той системе целенаправленной деятельности, в которую он включается и внутри которой осуществляется его развитие и функционирование, его жизнь.

Проекцией этого принципа системно-деятельностного подхода к образованию является понимание воспитания человека как процесса становления личностных смы-

слов и ценностных установок, порождаемых и трансформируемых в процессе совместной деятельности ребёнка со взрослыми и сверстниками. Подобное понимание позволяет выделить существенное отличие воспитания от обучения. Это отличие передаётся формулой А.Н. Леонтьева «Смыслу не учат. Смысл воспитывается», суть которой заключается в том, смысл транслируется, прежде всего, через вовлечение человека в значимую для него деятельность. А не прямо через знания, умения и навыки. Стратегия системно-деятельностного подхода к образованию позволяет избежать риска «голодного вербализма», растворения воспитания в потоке нравочений и убеждений [3, с. 18].

4) Реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования с позиций системно-деятельностного подхода должно, на наш взгляд, вестись с учетом четырех планов анализа целенаправленной деятельности, порождающей образ мира: мотивационно-ценностный, целевой, операциональный и ресурсный планы анализа. Далее мы перейдём к их рассмотрению.

Мотивационно-ценностный план анализа предполагает ответ на вопрос «Ради чего осуществляется деятельность?» и позволяет выделить ценностные ориентиры развития личности. Исходя из этого, ключевыми установками при реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования становятся установки на формирование мировоззрения личности и на мотивацию к обучению в качестве ведущей мотивации личности.

Целевой план анализа предполагает ответ на вопрос «На что направлена деятельность?» и позволяет выделить систему действий, в процессе которых усваивается содержание образования. Обращение к целевому плану анализа деятельности открывает возможность проектирования совокупности универсальных действий, продуктом которых является предметный *результат обучения* — «фундаментальное ядро образования».

Операциональный план анализа предполагает ответ на вопрос «Как осуществляются действия?» и позволяет выделить систему операций, способов действия, посредством которых происходит усвоение умений и навыков, обеспечивающих реализацию учебных действий. В каждой предметной области знаний предметный результат, выступающий как цель учебных действий — инвариантен, а система операций, в том числе различных образовательных технологий достижения предметного результата — вариативна.

Ресурсный план анализа предполагает ответ на вопрос «За счет каких ресурсов осуществляется деятельность?» и позволяет выделить нормативно-правовые, кадровые, финансовые ресурсы, необходимые для достижения эффективного результата воспитания и обучения. Выбор ресурсов, как вариативных компонентов стандарта общего образования, происходит с учетом требуемого личностного результата, определяемого мотивом деятельности,

и требуемого предметного результата, определяемого целью действия.

5) В контексте системно-деятельностного подхода знания, умения и навыки рассматриваются как производные от целенаправленных учебных действий, так как они порождаются, применяются и сохраняются в процессе целенаправленной деятельности. Качество усвоения знаний определяется многообразием универсальных целенаправленных действий.

6) В системно-деятельностном подходе формирование компетентностей личности осуществляется по схеме «компетенция — деятельность — компетентность», а компетентность определяется как «знание в действии», проявляющаяся в способности применять усвоенные знания и навыки для достижения эффективного результата деятельности.

7) Ценностные ориентиры системно-деятельностного подхода к образованию как ведущей социальной деятельности общества приводят к постановке задачи достижения такого личностного результата образования как становления, формирования и развития ценностных ориентаций посредством разработки нескольких типов программ через учебный план и план внеурочной деятельности образовательного учреждения:

— совокупность программ духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, программ воспитания и социализации для обучающихся основной и старшей школы по становлению, формированию и развитию базовых национальных ценностей, направленных на достижение ка-

ждым обучающимся современного национального идеала, а также направленных на формирование идентичности человека как гражданина своей страны, воспитание гражданского патриотизма и любви к Родине;

— совокупность программ по становлению, формированию и развитию ценностных ориентаций на рабочие профессии, подразумевая, что это обобщённое понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учётом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда [2].

Предложенная систематизация программ по образованию «ценностная ориентация» позволяет уйти от административно-территориальной систематизации компонентов федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на федеральный, региональный и школьный компоненты и раскрыть реальные ценностные установки образования, на достижение которых и должна быть направлена основная образовательная программа начального общего образования.

Указанный выше набор программ по формированию гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности выступает в качестве условия усвоения ценностных нормативных характеристик личности как идеального представителя гражданского общества

Литература:

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к формированию идентичности как личностному результату образования // Практика образования, №2, 2008.
2. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. — М.: Просвещение, 2009. — 24 с.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М.: изд-во МГУ, 1972. С. 3—35.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2007 г. №376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. №1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. №413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного среднего (полного) общего образования».

Роль самостоятельной учебно-исследовательской деятельности учащихся при обучении биологии

Смирнова Юлия Александровна, аспирант

Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Сегодня особое значение должно придаваться биологическому образованию, поскольку оно может содействовать вхождению человека в мир природы и культуры, обеспечить преемственность культурных норм и общечеловеческих ценностей.

Школьная биология — важное звено в общей системе образования. Как учебный предмет биология входит в образовательную область «Естествознание» и призвана обеспечить достижение целей обучения, направленных на: овладение учащимися знаниями о живой природе, общими методами ее изучения, учебными умениями; формирование на базе этих знаний и умений научной картины мира; формирование здорового образа жизни, способствующего сохранению физического и нравственного здоровья человека; формирование экологически грамотных людей, понимающих биологические закономерности, связи между живыми организмами, их эволюцию, причины их видового разнообразия.

Понятие «биологическая грамотность» отражает понимание сущности жизни, системных закономерностей ее устройства на Земле. Освоение естественных наук вносит в формирование общей культуры человека очень важные составляющие: умение четко сформулировать проблему, различать доказательства и гипотезы, привлекать для доказательства своей точки зрения экспериментальный подход и системный анализ.

Основные функции биологического образования — мировоззренческая, социальная, интеграционная, культурологическая.

Важнейшей из функций биологического образования на сегодняшний день является культурологическая функция.

Культурологическую функцию биологического образования можно связать с ценностью самой науки биологии, поскольку она представляет собой совокупность материального и духовного достояния человечества, созданного в ходе научных поисков и изысканий.

На современном этапе развития школьного образования проблема активизации познавательной деятельности учащихся приобретает особо важное значение в связи с высокими темпами развития и совершенствования науки и техники, потребностью общества в людях образованных, способных быстро ориентироваться в обстановке, мыслить самостоятельно и свободно от стереотипов [1].

Задача формирования самостоятельности учащихся как важнейшего элемента учебной деятельности, как одной из ведущих функций личности в современных условиях имеет большое значение при обучении биологии в общеобразовательной школе, что обусловлено специ-

фикой самого предмета и требованиями современного общества. В качестве такой деятельности может быть рассмотрена самостоятельная учебно — исследовательская деятельность учащихся по биологии [3].

Недостаток времени на уроках зачастую не позволяет в полной мере развить у учащихся творческие способности, наблюдательность и самостоятельность, приобрести трудовые умения и навыки. Поэтому основной акцент в своей деятельности я делаю на внеклассную работу. В процессе внеклассных занятий учащиеся развивают интеллектуальные, мыслительные способности, вырабатывают настойчивость и трудолюбие, углубляют знания о растениях и животных, развивают интерес к окружающей природе, учатся применять полученные знания на практике, у них формируется естественно — научное мировоззрение.

Школа действительно должна стать исследовательской лабораторией, в которую ученик приходит, чтобы делать открытия, с той только разницей, что это открытия не для человечества, а для данного человека. Он сможет сам для себя выработать результаты достижений человеческой мысли, а не усваивать их в готовом виде, отучаясь мыслить, думать, сопоставлять [2].

Вся эта интеллектуальная и практическая деятельность школьников может быть реализован при организации исследовательской деятельности в процессе обучения. При этом ученик обучается путям творческого исследовательского поиска, столь необходимого в настоящее время не только в области биологической науки.

Исследовательская деятельность учащихся содержит некоторые элементы научного исследования (выделение проблемы, выдвижение гипотезы, проверка гипотезы), но в силу своей специфики не сводится к последней.

Под учебно-исследовательской деятельностью учащихся понимается, деятельность, для которой характерны:

- Внутренняя мотивация,
- Специальные структурные компоненты (этапы): выделение проблемы,
- Организация и анализ данных, выдвижение гипотезы, проверка гипотезы,
- Формулирование выводов,
- Недетерминированность (неполная детерминированность) действий,
- Высокая степень самостоятельности учащихся при осуществлении отдельных ее этапов или всей деятельности в целом,

Получение объективно или субъективно нового результата, обогащающего систему знаний учащегося [3].

Функции учителя находятся в тесной связи с функциями учащихся. Учитель по существу программирует

учение школьников и, кроме того, организует, наблюдает и анализирует самостоятельную работу учащихся. Ведущая роль учителя при выполнении учащимися самостоятельной учебно-исследовательской работы не только сохраняется, но и расширяется, усложняется.

Я уже 7 лет являюсь научным руководителем исследовательских работ учеников гимназии по биологии и экологии. Ученики под моим руководством выполняют исследовательские проекты, защищая их на районных и городских конкурсах, конференциях и олимпиадах. Известно, что ни одна олимпиада по биологии и экологии не проходит без выполнения учащимися исследовательской работы. Мои ученики ежегодно выполняют по 6–7 исследовательских работ. Такое количество работ позволяет гимназии, где я работаю, находиться в тройке лидеров в командном зачете районной олимпиады по биологии. Учащиеся, подготовившие исследовательские работы становятся победителями и призерами районных и городских олимпиад, призерами и победителями различных районных, городских и международных конференций.

Хочу отметить, что в 2010 году мы с учащимися 7 класса приняли участие в международном экологическом русско-финском проекте «Вода. Россия. Финляндия. Взгляд молодежи». Этот проект длился два года, в ходе него моим ученикам необходимо было посетить ряд музеев Санкт-Петербурга, связанных с водой, поучаствовать в различных мастер-классах: по созданию экологического плаката, художественной мастерской, школе эко-лидеров. Принять участие в различных соревнованиях между школами, а также создать свой собственный экологический проект о воде. Мы решили изучать экологическую обстановку вокруг гимназии по осадкам. Для этого мы собрали образцы снега с различных участков возле гимназии. Принеся снег в класс и растопив его, мы провели ряд исследований: изучили осадки на цвет, запах, мутность, наличие различных загрязнителей. Выяснилось, что самая экологически неблагоприятная территория за гимназией, с одной стороны это нас мало удивило, так как там проходит железная дорога и автомобильная дорога с выдуком, но ученики часто проводят свое свободное от

занятий время именно на этой территории — что настоятельно ученики гимназии задумались, что же в их силах, чтобы изменить экологическую обстановку вокруг любимой гимназии. Приятно отметить, что за два года, что длился проект, мои учащиеся были дважды награждены поездкой в летний лагерь от ГУП Водоканала, а по результатам двух лет команда гимназии заняла почетное второе место в этом международном проекте.

По итогам 2012 года ученики гимназии, выполнившие исследовательские работы по биологии на тему: «Исследование микробного загрязнения воздуха» и по экологии на тему: «Исследование почв вокруг гимназии» и занявших с этими работами призовые места сразу на нескольких районных и городских конференциях, и олимпиадах, были удостоены высшей награды от организаторов мероприятий — поездки в Литву на летних каникулах.

Отметим актуальность вопроса организации самостоятельной учебно-исследовательской деятельности учащихся:

- Самостоятельная учебно-исследовательская деятельность обладает развивающим потенциалом и может выступать средством самореализации, самообразования, развития учащихся.
- Организация самостоятельной учебно-исследовательской деятельности предполагает создание условий для освоения учащимися не только фактологических знаний, но и способов познавательной деятельности, которые могут быть перенесены в будущую учебную и профессиональную деятельность.
- Самостоятельная учебно-исследовательская деятельность предполагает раскрытие и учет индивидуальных возможностей и особенностей учащегося, использование учебного и жизненного опыта ребенка.
- Самостоятельная учебно-исследовательская деятельность оказывает определенное влияние на интеллектуальную и на эмоционально — волевою сферу личности ребенка. Это проявляется в установлении психологически комфортных отношений между учителем и учеником, заинтересованности предметом, ценностном отношении к познанию, формировании личностных качеств — ответственности, трудолюбия и самостоятельности.

Литература:

1. Гришаненкова А.А. Развитие познавательной активности учащихся при условии организации самостоятельной деятельности в разделе «Человек и его здоровье» / Сборник материалов VIII международного методологического семинара Гуманитарные технологии в биологическом и экологическом образовании СПб: Тесса, 2008 г.
2. Коротяев Б.И., Пидкасистый П.И. Организация деятельности ученика на уроке. — М.6 Знание, 1985. — 80с
3. Никишина Е.В. Организация самостоятельной учебно-исследовательской деятельности в разделе «Человек и его здоровье» / Сборник материалов VII международного методологического семинара Гуманитарные технологии в биологическом и экологическом образовании СПб: Тесса, 2007 г.

Готовность одаренных детей к профессиональному самоопределению

Файзрахманов Ирек Магсумович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;

Файзрахманов Айгуль Линаровна, ассистент

Казанский (Приволжский) федеральный университет, филиал в г. Елабуга

На пороге XXI века особое значение приобрела проблема обучения и воспитания одаренных детей. В связи с заметным ускорением в политическом и интеллектуальном осмыслении социальных, технических, экономических и культурных феноменов, характерных для глобализации появилась необходимость создания системы поддержки и защиты интересов одаренных учащихся, изменился взгляд на подходы к обучению одаренной молодежи.

Сегодня проблема обучения одаренных напрямую связана с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, породившего идею организации целенаправленного образования людей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области знаний.

На современном этапе развития науки «одарённость» преимущественно понимается исследователями как «потенциал к достижениям на чрезвычайно высоком уровне по сравнению с другими людьми данного возраста, обучения и социального окружения». Одаренными и талантливыми детьми называют тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Они нуждаются в специализированных учебных программах. Перспективы развития таких детей определяются «уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальной, академических достижений, творческого или продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной и психомоторной деятельности» [2].

В этих условиях наблюдается возрастающее внимание отечественной науки и практики к различным видам работы с одаренными детьми. Нам интересна работа по изучению уровней готовности одаренных детей всех вышеназванных категорий к профессиональному самоопределению.

Готовность к социально-профессиональному самоопределению — это интегративное свойство личности, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора. Анализ профессионального самоопределения как социально-психологического и социокультурного феномена указывает на его сложный интегративный характер. Так, например, в некоторых исследованиях утверждается связь самоопределения со способностью личности к самодетерминации, ориентацией человека на самостоятельно формируемые жизненные перспективы. Именно в контексте жизненных перспектив должно осуществляться, по их мнению, исследование самоопределения, что неизбежно выводит исследователя на ценностные ориентации, жизненные планы и цели человека [1].

Формирование готовности к профессиональному самоопределению - это с одной стороны, педагогическое воздействие на учащихся с целью подготовки их к профессиональному самоопределению, а с другой стороны, - процесс организации и образования готовности к этому самоопределению.

В ходе развития профессионального самоопределения школьников происходят изменения и превращения в их сознании, обусловленные развитием умений самоанализа, способности анализировать учебную и профессиональную деятельность; накопление допрофессионального, в некоторых случаях и профессионального опыта, приобретаемого в профессиональных пробах. В результате формируется способность личности выбирать учебную и профессиональную области, соответствующую ее интересам, возможностям, склонностям и запросам современного рынка труда. Данная способность рассматривается как динамическая характеристика профессионального самоопределения, и измерение ее позволяет прогнозировать успешность адаптации в профессии, а самому школьнику - выявлять адекватность собственных возможностей особенностям профессиональной деятельности. Личность школьника при этом рассматривается в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности.

Выделены следующие показатели готовности учащихся средних классов к профессиональному самоопределению:

- нравственная готовность: трудолюбие, осознание цели своей жизни, понимание личностной значимости правильного выбора профессии, наличие профессионального идеала;
- психофизиологическая готовность: сформированность учебных и профессиональных интересов и склонностей; сформированность социально и профессионально значимых мотивов выбора профессии; сформированность профессионального самосознания; адекватная самооценка;
- практическая готовность: профессиографическая грамотность; знание научных основ правильного выбора профессии; наличие предварительного профнамерения; информированность о содержании и условиях труда по выбираемой профессии.

Отношение к труду является одним из показателей нравственной зрелости и готовности к социально-профессиональному самоопределению. Человек, не привыкший трудиться, не сможет реализовать себя ни в одной профессии и не добьется мастерства в профессиональной деятельности. Поэтому трудолюбие является, на наш взгляд,

обязательным показателем готовности старшеклассника к профессиональному самоопределению.

Наиболее полное и системное представление о личностном развитии одаренных детей, в котором объединяются различные исследования о развитии личности одаренного ребенка, содержится в Рабочей концепции одаренности. Авторы концепции (Д. Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, В.С. Юркевич) подробно освещают проблему особенностей личности одаренных детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития, качеств личности детей и неравномерность их психического развития.

Основываясь на данной Концепции, а также учитывая тот фактор, что основным компонентом готовности к профессиональному самоопределению является психологическая готовность, нами выделены примерные уровни готовности одаренных детей к социально-профессиональному становлению: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень готовности к социально-профессиональному самоопределению характеризуется наличием сформированной мотивационной основы выбора профессии, положительным отношением к ситуации профессионального выбора, активной позицией в выборе профессии, наличием обоснованного плана профессионального самоопределения, включающего запасные варианты выбора профессии; наличием адекватного представления об индивидуальных особенностях, знанием о предъявляемых профессией требованиях к человеку, умением анализировать и сопоставлять их между собой. Учащиеся с таким уровнем готовности целенаправленны; на основе типа личностного самоопределения могут составлять и осуществлять личный профессиональный план, видят ближние и дальние перспективы своей профессиональной судьбы, могут осуществлять контроль и самоконтроль в ходе выбора профессии.

Учитывая эту характеристику, можно сделать вывод о том, что высокого уровня готовности к социально-профессиональному самоопределению могут достигнуть лишь одаренные дети с гармоничным типом развития, высокие достижения которых в определенной предметной области сочетаются с высоким уровнем личностного развития.

Группа одаренных детей с гармоничным типом развития характеризуется высокой адаптацией к школе и коллективу сверстников, эмоциональной и физической зрелостью. Как правило, именно эта категория одаренных детей добивается во взрослой жизни высоких успехов в выбранной ими профессиональной сфере.

Процесс становления одаренности детей с дисгармоничным типом развития личности сопровождается различными психологическими, психосоматическими и даже психопатологическими проблемами, в силу чего они могут быть зачислены в «группу риска». У данной категории одаренных детей часто отмечается ярко выраженная неравномерность психического развития, когда одна сфера (обычно интеллектуальная) значительно опе-

режает другие сферы развития (эмоциональную, социальную и физическую). В ряду особенностей личностного развития данной группы детей наиболее выраженными являются: перфекционизм (чрезмерное стремление добиться совершенства) нередко не соответствующий реальным возможностям; эмоциональные проблемы, повышенная впечатлительность, чувствительность, чувство вины, депрессивность, склонность к аффективному поведению; недостаточная развитость навыков саморегуляции, настойчивости, самостоятельности, трудности в проявлении волевых усилий; недостаточная креативность, трудности при решении проблем, требующих проявления творчества.

Все это отрицательно сказывается на формировании готовности одаренных детей к социально-профессиональному самоопределению, фиксируя низкий уровень.

Низкий уровень представляют учащиеся, которые слабо ориентируются в своих индивидуальных особенностях, чертах характера, не занимаются самовоспитанием. Нецеленаправленны и инертны. У них слабо развита мотивационная основа социально-профессионального самоопределения, нет положительного активного отношения к ситуации выбора, вследствие чего отсутствует план профессионального самоопределения, они не определяют свою ближайшую профессиональную перспективу и не заинтересованы в актуализации и развитии своих потенциальных профессиональных возможностей.

Средний уровень готовности к социально-профессиональному самоопределению характеризует учащихся, у которых неокончательно сформирована мотивационная основа выбора профессии, они имеют неясное представление о своей будущей профессиональной деятельности в связи с недостатком информации о своих качествах и мире профессий; не всегда адекватно оценивают и определяют свои профессионально значимые качества и склонности; нерегулярно пополняют информацию о профессиях и особенностях человека. Нечеткие представления о характере различных сфер профессиональной деятельности позволяют им иметь обоснованный профессиональный план, они не задумываются о запасных вариантах выбора профессии и не всегда могут правильно оценивать свои качества и требования профессии, а также соотнести их друг с другом. Этим уровнем готовности могут характеризоваться одаренные дети так и с гармоничным, так и с дисгармоничным типами развития. Переход от одного к другому уровню зависит от многих факторов, например, от качества профориентационной работы с одаренными детьми, от развития тех или иных личностных качеств и т.д.

Таким образом, группа одаренных детей неоднородна по личностным особенностям, влияющим на их личностное и профессиональное самоопределение. Наряду с личностными особенностями, характерными для многих одаренных детей, можно выделить и индивидуальные личностные особенности, обусловленные спецификой социальной ситуации развития одаренного ребенка. Знание

данных особенностей позволит педагогам определить направления психолого-педагогической коррекции личностного развития одаренных детей, разработать адре-

сные программы личностного развития одаренных детей и предупредить возникновение у них трудностей в профессиональном развитии и личной жизни.

Литература:

1. Ахметов Л.Г. Формирование готовности будущего учителя к конкурентным отношениям: монография / Л.Г. Ахметов, И.М. Файзрахманов, А.Л. Файзрахманова. - Елабуга: ЕФ КФУ, 2012. — 158 с.
2. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2007. — 15 января.

Виды заданий при изучении стихов

Цыденова Баирма Владимировна, учитель русского языка и литературы
МБОУ Селендумская СОШ (Республика Бурятия)

Обновление современной школы происходит в прямой зависимости от педагогического творчества учителя. Педагогическое творчество Ю.Л. Львова — это беспрепятственное побуждение учителя духовно обогащаться и, обогащаясь, сообщать свои приобретения детям, чтобы направлять и регулировать их деятельность [1, с. 8]. Например, в средних классах при изучении основ стихотворения, мы сталкиваемся с определёнными трудностями, возникающими из-за того, что дети по-разному воспринимают стихотворения. Иными словами, восприятие поэтические произведения, осмысление стиховедческого анализа и последующий процесс эстетического развития у учащихся происходят различно. Это диктует необходимость искать какие-либо методические приёмы. Очень часто можно услышать от учащихся, что заучивание поэтического текста даётся им с трудом. Это диктует учителю необходимость искать новые методические приёмы.

Обратимся к традиционному в методике V класса введению понятия о стихе и прозе. Для данного возраста характерны поиски скрытой от глаз причины явлений. В детской аудитории возникает вопрос, почему, зачем речь приобретает ритмический характер и рифму [5, с. 42]. Попробуем воспользоваться сопоставлением описания Бородинского боя — у Л.Н. Толстого и М.Ю. Лермонтова. Пятиклассники указывают на различия в эмоциональном отношении, общем тоне повествования, отдельных интонациях и т.д., т.е. характеризуют существенные признаки каждой системы [5, с. 56]. Далее мы приводим класс к выводу, что поэтическая речь характеризуется особыми чувствами автора, его приподнятым состоянием.

Другой прием воспитания внимательного отношения к чтению поэтических произведений связан с обучением выразительному чтению. Оно призвано передать поэтическое содержание и колорит стихотворений и их индивидуальное восприятие [2, с. 131]. С выразительным чтением непосредственно связано заучивание наизусть. Однако при запоминании текста для школьников большое зна-

чение имеют художественные картины и контрастные наглядные представления, возникающие при чтении произведения, — «видения», как их называл Станиславский [3, с. 270].

Как видим, для запоминания необходима система заданий, облегчающая понимание специфики стихотворной речи. Предлагаемые задания строятся на принципе активизации творческих способностей и восприятия стихотворения школьниками:

Задание 1

Иван-царевич горько заплакал, помолился богу, поклонился на все четыре стороны и пошел куда глаза глядят. Шёл он близко ли, далеко ли, попадается ему навстречу старичок. «Здравствуй, — говорит, — добрый молодец! Чего ищешь, куда путь держишь?» Царевич рассказал ему своё несчастье.	За невестой своей Королевич Елисей Между тем по свету скачет. Нет как нет! Он горько плачет, И кого ни спросит он, Всем вопрос его мудрён; Кто в глаза ему смеётся, Кто скорее отвернётся, Обратился молодец.
---	---

Прочти отрывки, сравни их: что в них общего и чем они отличаются?

Задание 2

Я выглянул из кибики: всё было мрак и вихорь. Ветер выл с такой свирепой выразительностью, что казался одушев-	Мчатся тучи, вьются тучи; Невидимкою луна Освещает снег летучий — Мутно небо, ночь мутна. Еду, еду в чистом поле, Колокольчик дин-дин-дин... Страшно, страшно поневоля
--	--

лённым; снег за-сыпал меня и Савельича; лошади шли шагом — и скоро стали. «Что же ты не едешь?» — спросил я ямщика с нетерпением. — Да что ехать? — отвечал он, слезая с облучка: — невесть и так куда заехали: дороги нет, и мгла кругом».	Средь неведомых равнин! Эй, пошёл ямщик!»... -Нет мочи: Коням, барин, тяжело»; Вьюга мне слипает очи, Все дороги занесло; Хоть убей, следа не видно; Сбились мы. Что делать нам! В поле бес нас водит, видно, Да кружит по сторонам! [4, с. 85]
---	--

Прочти отрывки, сравни их: что в них общего и чем они отличаются.

Задание 3

1. Брата, деду, думу, лукаво, победу, право, ручка, трата, тучка, шуму;
2. Вод, восток, натошак, птица, плывёт, срок, сторон, так, трезвон, царица;
3. Вот, всего, грызёт, дом, его, ответ, худо, потом, свет, чудо;
4. Недаром, он, путём, советам, поклон, потом, там, товаром, углам, этом.

Из 10 слов составить 5 пар рифмующихся слов

Задание 4

Придумать самостоятельно 4 рифмы (по сходству звучания) к словам: мы, брат, труд, поворот.

Литература:

1. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. М., Просвещение, 1992 г. — с. 222.
2. Рыбникова М.А. Учитель средней школы / На распутье. М., 1917 — с. 135
3. Рыбникова М.А. Избранные произведения. М., изд. АПН РСФСР 1958, с. 379
4. Степанов Н.Л. Лирика Пушкина. М., изд. «Советский писатель», 1959, с. 340
5. Тодоров Л.В. Работа под стихом в школе. М., изд. «Просвещение», 1965 г. — с. 183

Влияние эстетики образовательной среды на развитие творческих способностей учащихся

Щербакова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский гуманитарный педагогический институт

В последние годы в педагогической науке возрос интерес к развитию творческих способностей учащихся. Это обусловлено изменениями в современном обществе, в отношении подрастающего поколения к миру и к себе. Повысились требования к таким качествам личности, как открытость новому знанию, новому опыту, творческое отношение к учебе, деятельности и т.д. Развитие творческих способностей — процесс сложный. Существует много факторов, способствующих или препятствующих данному

Задание 5

Идут они той же дорогой, какой весь народ наш идёт, но грязь обстановки убогой к ним словно не липнет. Цветёт красавица миру на диво, румяна, стройна, высока, во всякой одежде красива, ко всякой работе ловка...

(Н. А. Некрасов)

Переписать текст, восстановив поэтические строки.

Задания 1 и 2 имеют много общего, но они существенно различаются по характеру материала. Это подход к изучению специфики поэтической речи.

В основу трёх остальных видов заданий положен принцип игры. Задание 3 может показаться относительно простым. Его смысл в том, что по сравнению с заданием 4 оно предусматривает образование других навыков, когда для составления рифмы приходится оперировать уже отобранными словами. Строгая последовательность между заданиями 3 и 4 необязательна.

В связи с использованием описанных заданий возникает вопрос об их назначении, месте в работе словесника и роли в литературном развитии учащихся.

Задача словесника прежде всего в том, чтобы повышать культуру восприятия стиха, развивать навыки его оценки и анализа. Это необходимо и для будущих поэтов потому, что без культуры восприятия невозможна и культура творчества [с. 69].

развитию. Одним из таких факторов, на наш взгляд, является образовательная среда, а точнее эстетический компонент образовательной среды.

Прежде чем приступить к раскрытию заявленной темы рассмотрим основные понятия.

Понятие «образовательная среда» в настоящее время стало часто применяться в теории и практике образования. Однако оно не имеет однозначной трактовки.

Термин «среда», под которой понимались окружа-

ющие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности, стал использоваться в европейской культуре еще в эпоху Просвещения. В этом его значении в то время рассматривали: 1) макросреду как общественно — экономическую систему в целом (производительные силы, совокупность производственных отношений и социальных институтов, сознание, религия и культура определенного общества); 2) микросреду как непосредственное социальное окружение ребенка (семья, коллективы и группы разных уровней).

В отечественной педагогике термин «среда» начал активно использоваться в 20-е годы XX века. «Педагогика среды» разрабатывал С.Т. Шацкий, «общественная среда ребенка» описывается в трудах П.П. Блонского, «окружающая среда» у А.С. Макаренко. Данные авторы в своих трудах доказывали, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, а условия, среда его существования — предметы, люди, их межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия — эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки.

Многими психологами и педагогами под образовательной средой понимается система, включающая в себя такие структурные элементы, как совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Среда становится образовательной тогда, «когда появляется личность, имеющая интенцию на образование». При этом одна и та же среда может быть образовательной для одного человека и совершенно нейтральной в этом смысле для другого.

Образовательная среда — система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении [11].

В современной педагогике образовательная среда трактуется как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса.

Образовательная среда обладает большим потенциалом в плане образования, воспитания и развития личности. Например, В.С. Библер считал, что «среда, наполненная нравственно — эстетическими ценностями, дает способ жить и развиваться, создает мир как бы заново, в ней есть сила и действия». Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов представляют среду как социокультурную систему, которая способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает взаимоотношения. Н.В. Гусева и Л.П. Буева считают, что среда формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни.

В работах А.В. Мудрика среда выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности.

Большое значение для успешного развития образовательной среды имеет правильная организация эстетического компонента среды.

Эстетическая среда образовательного учреждения — это педагогически организованная микросреда, обладающая высоким уровнем развития эстетической культуры, гибкой динамикой развития, предоставляющая большие возможности на воздействие творческой мотивации субъекта [7].

Эстетика среды как один из факторов эстетического воспитания, обучения и развития личности рассматривается в работах Л.П. Печко, Г.С. Лабковской, К.В. Гавриловец и др.

Постоянно воздействуя на все органы чувств, эстетически грамотно организованная образовательная среда без слов и назиданий формирует у человека представление о красоте, вкус, ценностные ориентации. Та или иная конструкция среды образовательного учреждения влияет на психическое и соматическое здоровье всех участников образовательного процесса, а также на появление различных личностных новообразований — учебной мотивации, инициативности, уровня притязаний, аккуратности, творческого подхода к различным видам деятельности, самостоятельности и многих других.

Дадим характеристику творчеству и качествам творческой личности.

В современной педагогике и психологии проблему творческого развития и креативности детей исследуют: Т.А. Барышева, Л. Дорфман, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев, Н.А. Терентьева, В.С. Юркевич и др. Однако следует заметить, что, несмотря на достаточное количество исследований феномена креативности, до настоящего времени нет единого мнения о природе творчества и условиях его развития.

В словаре Ожегова творчество рассматривается как создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей, а также то, что является результатом этой деятельности.

Н. А. Бердяев считал, что творчество — единственный вид деятельности, который делает человека человеком. Творчество — это продуктивная форма активности и самостоятельности человека. Его результатом являются научные открытия, изобретения, создание новых музыкальных, художественных произведений, новые решения в профессиональной деятельности

Американский педагог и психолог А. Кожибский утверждает, что творчество выполняет терапевтическую и психотерапевтическую функции, организуя физическое и психическое здоровье человека. Творчество, возможное в собственном смысле лишь как свободная, спонтанная деятельность, дает человеку ощущение свободы, состояние полета, вдохновения, раскрепощенности, уверенности в себе.

Творческим можно назвать процесс, в котором является интеллектуальная инициатива, оригинальность выполнения работы и т.д. Проявление творческих способностей варьируется от крупных, ярких, самобытных талантов до скромных и не очень заметных. Однако, сущность творчества одинакова для всех, разница только в конкретном материале творчества, масштабах достижений и их общественной значимости, а также в том, на сколько человек реализует свой творческий потенциал.

Т.А. Барышева [1] выделяет следующие **качества** творческой личности:

- открытая картина мира, креативное отношение к миру и к себе, открытость новому опыту (*сфера мировоззрения*);
- разнообразие интересов, стремление к творчеству, увлеченность процессом творческой деятельности, творческая активность (*творческая мотивация*);
- способность к ассоциированию, чувство формы, стиля, стремление к совершенству, способность к импровизации (*эстетические креативные свойства*);
- эмоциональная отзывчивость, экспрессивная эмоциональность (способность выражать эмоциональное содержание), эмпатия (способность к постижению эмоционального опыта другого человека), богатство эмоционального опыта (*эмоционально-креативные свойства*);
- способность к преобразованию, вариативность, способность к прогнозированию (интеллектуально творческие способности);
- способность к продуцированию образов, интеграция разрозненных элементов в одно целое, выход за рамки обыденного (уход от реальности), способность к символизации (*творческое воображение*);
- способность к сотрудничеству в творческой деятельности (*коммуникативно творческие способности*).

Г.С. Альтшуллер, рассматривая природу творчества, отмечал, что способность к творчеству — природа человека. Творческие способности есть у всех, но творческий «генетический клад» сам по себе не откроется, пока не возникнет потребность у общества и не появится возможность реализации у личности. Главное — создание мотивации на творчество и овладение технологией творческого труда. Роль среды (в том числе образовательной) сводится к убеждению личности в естественности процесса творчества и обучении ему, в снабжении личности технологиями творческой работы.

Литература:

1. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие. Монография. Спб., 2002
2. Жданова С.Н. Педагогика эстетического освоения мира: монография. Оренбург, 2006.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб, 2012.
4. Киященко Н.И., Лейзеров Н.А. Роль эстетических факторов в жизни общества и личности. М., 1983.
5. Новикова Л.И. Искусство и эстетическая организация среды повседневной жизни. М., 1984.
6. Педагогика эстетической среды: теория и опыт. Сб. науч. тр. Минск, 2002.

Роль эстетики образовательной среды в развитии качеств творческой личности очень велика. Эстетическая среда не только способствует развитию чувств, оформлению человеческой чувственности и ее обогащению, но и обосновывает необходимость творческого отношения к миру.

Заметим, что недостаток или перенасыщение эстетического компонента среды могут негативно отразиться на развитии эстетических чувств и вкусов детей, а также на развитии их творческих качеств. В истории известны примеры, когда скромные возможности школы в организации среды с точки зрения эстетики сочетались с высоким уровнем эстетической и творческой отзывчивости детей (сельская школа В.А. Сухомлинского). А пышность отдельных купеческих, мещанских школ не делала учащихся более восприимчивыми к красоте и готовыми преобразовать ее творчески. В связи с этим Л.П. Печко делает вывод, что доминирующим в плане эстетического и творческого влияния на детей является эффект духовно-эстетической, культурной, педагогической организации образовательной среды учебных учреждений.

К сожалению можно констатировать тот факт, что эстетический компонент образовательной среды учебных учреждений часто не представляется столь актуальным, как другие составляющие. Педагоги и ученики не имеют четкого представления о том, какой должна быть эстетика учебного учреждения, эстетика общения, занятия или содержания материала. Чаще всего педагоги под эстетическим компонентом образовательной среды понимают наличие в расписании предметов эстетического цикла, которые являются дополнительными занятиями для развития общей культуры учащихся. Ученики же обращают внимание на эстетику внутреннего оформления здания и отмечают, что наряду с формальными объектами учебного интерьера необходимы и необычные, неформальные объекты, уголки, помещения, эмоционально — психологически и эстетически ценные для творческого самочувствия детей в стенах школы.

Все это говорит о необходимости целенаправленной работы по развитию эстетического компонента образовательной среды учебных учреждений. Кроме того, для развития творческих способностей учащихся представляется важным, чтобы образовательная среда была «открыта» для детей, чтобы они имели возможность ее изменять (привносить в нее продукты своего творчества), принимать активное участие в совершенствовании образовательной среды своей школы.

7. Печко Л.П. Эстетическая среда воспитания и образования в школе // Эстетическая среда и развитие культуры личности: Межвуз. сб. науч. тр. М., Елец, 1999.
8. Репринцев А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: Сущность, структура, формирование. Курск, 2000.
9. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования: вторая Российская конференция по экологической психологии: Тезисы докладов. М., 2000.
10. Эстетическое мировосприятие детей разных возрастных групп: Сб. научных статей. М., 2007.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Музейный комплекс в воспитательном пространстве детского дома: из опыта работы

Большакова Тамара Константиновна, директор
Вологодский детский дом имени В.А. Гаврилина

Современному обществу необходимы разносторонне образованные, нравственно и социально ответственные граждане, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, готовые к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающие гражданскими качествами, чувством ответственности за судьбу страны, способные участвовать в развитии ее экономической, политической и культурно-духовной сфер.

Приоритетность гражданского воспитания подрастающего поколения определена в ряде нормативно-правовых документов. В «Национальной доктрине образования Российской Федерации» в качестве основных целей и задач образования отмечается: воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, позициям и культуре других народов.

Данная проблема приобретает особую значимость, когда речь идет о социализации детей-сирот, имеющих негативный социальный опыт, обладающих специфическим медико-психологическим статусом, существенно отличающимся от сверстников [1,2,3,4]. Ситуация сиротства накладывает отпечаток на жизнь ребенка, а затем и взрослого человека и существенно усложняет процесс социализации и гражданской идентификации личности. Воспитанники Вологодского детского дома имени В.А. Гаврилина в подавляющем большинстве являются социальными сиротами (95%), которые воспитывались в социально неблагополучных семьях, где не имели образцов нравственного, социально одобряемого поведения, гражданской ответственности, позитивных способов формирования социального опыта. В связи с этим приоритетным направлением деятельности детского дома становится нравственное, гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения, являющееся неотъемлемой составляющей процесса социализации личности.

Полноценное гражданское становление детей-сирот возможно только при условии приоритетности личност-

ного развития, системных изменений в организации воспитательной деятельности, способствующих формированию самостоятельности, инициативы, ответственности, гражданской компетентности личности, активной жизненной позиции у воспитанников детского дома, при условии создания единого образовательного пространства.

Культура является эффективным фактором развития творческого начала человека, средством воспитания гражданской ответственности, социальной активности личности и преодоления негативных жизненных выборов. В настоящее время значительно возрастает роль музеев, являющихся неотъемлемой частью системы социального воспитания, которые представляют собой специфичный, интегративный вид учреждения культуры, сочетающий в себе различные функции как научную, так и социально-педагогическую, культурно-просветительную.

Начиная с 2005 года, детский дом осуществляет реализацию инновационного проекта, цель которого заключается в создании системы работы по гражданскому воспитанию детей-сирот через использование потенциала музейного комплекса детского дома с участием всех субъектов воспитательного процесса. Являясь частью открытого образовательного пространства, музейный комплекс призван быть координатором духовно-патриотической, культурно-просветительской деятельности образовательного учреждения, связующей нитью между детским домом и учреждениями культуры, общественными организациями. В структурном отношении музейный комплекс представляет собой совокупность (объединение) музеев детского дома в единое социализирующее пространство.

На сегодняшний день мы находимся на практическом (реализационном) этапе работы над проектом. В рамках инновационного проекта педагогическим коллективом была определена иерархия целей деятельности: стратегическая цель предполагает воспитание духовно и нравственно здоровой, творческой личности, ориентированной на отечественные культурно-нравственные ценности и традиции, неразрывно связывающей свою судьбу с будущим родного края, страны, способной встать на ее защиту; личности, способной интегрироваться в систему разнообразных социальных институтов. Тактическая цель

предполагает развитие мотивации к самореализации в качестве гражданина, патриота, высоко нравственной личности. Оперативная цель предполагает формирование системы качеств нравственной личности, гражданина, патриота, высокого уровня духовно-нравственных притязаний и потребностей.

Работа осуществляется поэтапно, реализация музейных программ рассчитана на весь период пребывания воспитанника в детском доме и условно разделена на три возрастных этапа: I этап — работа с детьми младшего школьного возраста (7–10 лет), II этап — средний школьный возраст (10–14 лет); III этап — старший школьный возраст (14–18 лет). По итогам каждого этапа воспитанники должны овладеть определенными знаниями, умениями и навыками, которые выделены на основе научных критериев.

Музейный комплекс детского дома становится центром воспитательной работы, средством воспитания общественной активности, патриотизма, развития творчества, воспитания нравственности и сохранения традиций; становится средой общения и взаимодействия различных субъектов социального воспитания (ребенок — ребенок, ребенок — педагог, группа — педагог и др.) задающей определенную социальную направленность, положительные ценностные ориентации, оказывающей помощь детям и подросткам в преодолении трудностей социализации.

Важнейшей категорией классификации музеев является профиль музея, подразумевающий специализацию собрания и деятельности музея, обусловленных его связью с конкретной наукой, техникой, производством, различными видами искусства и культуры [5,6]. Базовыми, на наш взгляд, для осуществления гражданского воспитания детей-сирот могут выступать музеи следующих профилей — исторический, военно-патриотический, этнографии и декоративно-прикладного искусства, музыкальный, литературный.

Структуру музейного комплекса Вологодского детского дома составляют музеи: «Боевая слава», «История школы», «В.А. Гаврилин», «Д.Т. Тутунджан», «Этнография и декоративно-прикладное искусство», «Ткачество», «Православная культура».

Музей боевой славы знакомит воспитанников с воителями — ветеранами, героями Великой Отечественной войны, тружениками тыла, с людьми, совершившими подвиг в мирное время; формирует осознание своей сопричастности к истории страны, подвигам народа, необходимости сохранения памяти и проявления уважения к героям войны, пожертвовавшим своей жизнью на благо будущих поколений.

Музей истории школы знакомит воспитанников с историей школы, традициями, педагогами, выпускниками детского дома, их дальнейшей судьбой; способствует формированию активной жизненной позиции, системы ценностей, позитивных моделей социального поведения, гражданской ответственности, профессиональному са-

моопределению воспитанников; сохранению преемственности поколений.

Музей В.А. Гаврилина знакомит с историей жизни, творчеством выпускника Ковыринского детского дома (правопреемником которого, является детский дом), композитора Валерия Александровича Гаврилина; способствует привитию любви и уважения к прекрасному, к людям, его создающим; развивает творческие способности учащихся, их активность, самостоятельность, способность к постановке целей и их последующей реализации (на примере жизни и творчества В.А. Гаврилина.).

Музей этнографии и декоративно-прикладное искусство вводит воспитанников в мир народной культуры, знакомит с народными обычаями и традициями, приобщает к ремеслам и народным промыслам Вологодской области, учит уважать человека труда, помогает выбрать ремесло по душе и освоить его на уровне мастера народных промыслов в производственном предприятии «Овен», созданном на базе детского дома.

Музей православной культуры знакомит воспитанников с основами православной культуры, историей духовной жизни Вологодской земли, способствует созданию условий для духовно-нравственного воспитания детей-сирот, формирования системы ценностных ориентиров, основанных на фундаментальных общечеловеческих ценностях.

Таким образом, в музейном комплексе детского дома представлены основные музейные профили. Учитывая специфику существования музея в условиях детского дома, следует отметить, что они могут соответствовать какому-либо профилю лишь частично, сочетать несколько профилей или изменять профиль по мере развития музея.

Деятельность музеев осуществляется на основе программ, разработанных в соответствии с научными и методическими требованиями. Структура программы включает следующие составляющие: пояснительная записка, цель и задачи, содержание программы (направления, формы музейной деятельности, тематическое планирование), ресурсное обеспечение программы, ожидаемые результаты и критерии оценки эффективности реализации программы.

Музей детского дома не является музейным учреждением в традиционном представлении, однако обладает в определенной степени всеми признаками, присущими музею. Во-первых, имеется фонд музейных экспонатов: общее число единиц хранения на 2011 год составляет 2180, из них основного фонда — 1695, научно-вспомогательного фонда — 485. В фондах музеев представлены все основные типы музейных источников — вещевые, изобразительные, письменные, среди которых есть просто уникальные вещи — школьная парта со скамьей, личные вещи учащихся начала XX века (чернильница, перьевые ручки, аттестаты и др.), пионерская и комсомольская атрибутика, предметы крестьянского быта XIX века, личные вещи, рукописи В.А. Гаврилина переданные в дар музею его вдовой. Достоинством ис-

пользования музейных экспонатов является то, что дети знакомятся с подлинными, настоящими источниками. Это важно иметь в виду, учитывая особенности психики детей и подростков, поскольку их сознание отмечено известной противоречивостью: восприимчивость к новому, доверчивость сочетается со стремлением критически осмыслить опыт старших и следствием этой противоречивости является особая потребность в убедительной аргументации и широте информации — в музее таким бесспорным аргументом является подлинник — первоисточник познания. Пополнение фондов музеев происходит разными путями: организуются поисково-исследовательские экспедиции — воспитанники совместно с педагогами выезжают в районы области и за ее пределы (в летнее и каникулярное время); экспонаты приносят в дар музею; воспитанники изготавливают экспонаты сами в производственных мастерских (столярные изделия, изделия из бересты, кружева и др.). В музеях имеются каталоги, содержащие перечни фондовых предметов, а также различные классификаторы — алфавитные, именные, тематические, отраслевые; к ним прилагаются карточки, в которых музейные предметы систематизируются по самым разным признакам.

Во-вторых, наличие экспозиции, необходимых помещений и оборудования, обеспечивающих хранение и показ собранных коллекций. Экспонаты музейного фонда размещаются в трех планах: вертикальном (стенды, турникеты, витрины), горизонтальном (подставки, горизонтальные витрины), скрытом (створки турникета, альбомы). Музейная экспозиция является результатом длительной, творческой поисково-исследовательской работы воспитанников и педагогов, базой для дальнейшей учебно-познавательной деятельности, включения детей и подростков в общественную, социально-значимую деятельность, фактором организации личностно ориентированного воспитания, и представляет тот аспект музейной деятельности, от которого в значительной степени зависит выполнение музеем функции гражданского воспитания. Музейный комплекс занимает 13 комнат, общая площадь которых составляет 259,9 кв.м.

Обязательным условием функционирования школьного музея является наличие постоянного актива (Совет музея). Следует отметить, что в условиях детского дома имеется возможность привлечения всех воспитанников к музейной деятельности, разумеется, дифференцированно — с учетом возраста, интересов, индивидуально-личностных особенностей. Осуществляется подготовка экскурсоводов из числа воспитанников, при этом учитывается, что проведение экскурсии должно быть результатом поисковой, исследовательской, экспозиционной работы воспитанников, а не механического заучивания текста.

Деятельность музеев детского дома осуществляется по всем основным направлениям: поисково-собираательная, фондовая, экспозиционная работа, комплектование, научно-исследовательская деятельность, экскурсионная практика.

Участие воспитанников в музейной деятельности: в поиске и обработке материалов, создании экспозиций музея, проведении экскурсий, воспитательных мероприятий на базе музея, праздниках с использованием фондов музея, встречах с людьми — чрезвычайно благоприятны для включения механизма развития творческих сил, реализации нравственного потенциала, выявления дополнительных ресурсов личности, формирования разнообразных практических навыков — исследовательских, коммуникативных, организационных, трудовых и др.

Важной тенденцией в развитии музейного комплекса детского дома является тенденция превращения музея в экомузей или «живой музей», который становится интеллектуальным, эстетическим центром, объединяющим историко-культурную, предметно-художественную среду с социально-воспитательными задачами детского дома. Музеи детского дома не замыкаются в себе, не ограничиваются только традиционными формами музейной деятельности, а становятся жизненным воспитывающим пространством. Так, деятельность музея В.А. Гаврилина стимулирует творческое развитие детей — 55% воспитанников занимаются в музыкальной школе, на базе детского дома действует танцевальный коллектив «Талисман»; изостудия, литературная студия «Вдохновение», газета «Трещотка», проходят музыкальные вечера, концерты для воспитанников и гостей. На базе музея этнографии и декоративно-прикладного искусства работают мастерские, в которых дети обучаются традиционным ремеслам — кружевоплетению, изготовлению изделий из бересты, лоскутному шитью и др. Работа на практических занятиях развивает воображение и творческие способности воспитанников; прививает умение воплощать свои идеи и замыслы в конкретных изделиях и реализовать собственные творческие планы; психологически подготавливает к выбору профессии, а совместный труд сближает детей разных возрастов, расширяя круг общих интересов, гармонизируя внутригрупповые отношения. За последние пять лет подготовлено 211 специалистов по профессиям: кружевница, изготовитель художественных изделий из бересты, столяр, швея; более половины из них после выпуска из детского дома продолжают работать по профессии.

Таким образом, обобщение опыта работы музейного комплекса детского дома позволяет утверждать, что музей выступает в роли исследователя, консультанта и, можно сказать, тренера в особом тренинге социальной активности детей-сирот, направленном на выработку гражданской, жизненной позиции. При обращении музея к детям-сиротам он обретает новые функции: социального ориентирования, адаптации и коррекции, не только значительно расширяя границы своей деятельности, но и создавая благоприятную среду для социализации личности.

Констатируя все вышесказанное, можно отметить, что деятельность музейного комплекса детского дома позволяет: осуществлять гражданское воспитание подрастаю-

щего поколения в образовательном пространстве культурно-исторической среды; сплотить воспитанников, педагогов, выпускников вокруг общего дела, получить навыки общения, совместного творчества, взаимодействия;

расширить возможности образовательного учреждения в решении многих воспитательных и образовательных проблем посредством реализации в детском доме единых музейных исследовательских проектов и программ.

Литература:

1. Боровская И.К. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И.К. Боровская и др.; под ред. Т.В. Лисовской. Мн.: НИО, 2007. 216 с.
2. Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей // Вопросы психологии. 1996. № 3. с. 101–116.
3. Дементьева И.Г. Социальная адаптация детей-сирот // Социальные исследования. 1992, № 10. с. 17–19.
4. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. М.: АПН СССР, 1982. 164 с.
5. Музееведение: История и историография. СПб.: СПбГАК, 1995. 34 с.
6. Нагорский Н.В. Музей как институт социально-культурной деятельности. Дисс. ... кан. пед наук. СПб, 1998. 260 с.

Методология обновления содержания программ дополнительного образования детей на основе применения культурологического подхода

Горохова Полина Валерьевна, аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В последние годы в нашей стране заметно возрос интерес ученых-педагогов к вопросу применения культурологического подхода в системе образования. Наибольшее внимание исследователей уделяется развитию теории и практики применения культурологического подхода в системе высшего образования (А.Н. Галагузов, Г.И. Гасина, Б.М. Игошев, А.А. Лобжанидзе, В.П. Рябцов и др.). Определенные попытки описания сущностных характеристик культурологического подхода приводятся в работах Л.Н. Буйловой, О.Л. Князевой, М.Д. Маханевой, Т.А. Меняйловой, И.Н. Фузейниковой и др. применительно к общему образованию. Однако до настоящего времени культурологический подход в системе общего образования правового статуса не получил, хотя в некоторых рабочих программах учебных дисциплин имеются элементы его практического применения.

В системе дополнительного образования детей, в силу ее практико-ориентированного характера, некоторые элементы культурологического подхода в отдельных программах обучения используются, однако научно-теоретической и методической основы для его практического применения не создано. В частности, отсутствуют научные исследования по формированию и обновлению содержания программ дополнительного образования детей на основе применения культурологического подхода.

Сложилось противоречие между необходимостью широкого внедрения культурологического подхода в обновление содержания программ дополнительного образования детей и отсутствием его теоретико-методологических основ.

Для разрешения этого противоречия в настоящей работе предпринимается попытка создания методологии обновления содержания программ дополнительного образования детей на основе применения культурологического подхода. Такой выбор научного исследования обусловлен тем, что в системе дополнительного образования детей (далее – ДОД) используется большое количество образовательных программ разной направленности, содержание которых постепенно должно обновляться.

Для выполнения работ по обновлению конкретных образовательных программ должны создаваться творческие исследовательские группы, как из специалистов конкретного учреждения дополнительного образования, так и из привлеченных специалистов-исследователей, так как эта деятельность является по своей сущности научно-исследовательским процессом, а работы – научно-исследовательскими работами (НИР).

Как правило, проведение НИР происходит поэтапно. Предлагаются следующие основные этапы работ по обновлению действующих программ ДОД.

1-й этап. Техническое задание.

2-й этап. Анализ наличия культурологических компонентов в содержании учебных тем в каждом разделе программы.

3-й этап. Формирование культурологических компонентов в содержании учебных тем.

4-й этап. Анализ и нормализация учебного времени, установленного на изучение элементов содержания программы.

Таблица 1

Анализ культурологических компонентов в содержании образовательной программы дополнительного образования детей «Юный журналист» [3]

Наименование темы в программе	Содержание темы в программе (вопросы темы, учебные единицы)	Результаты анализа темы на наличие культурологических компонентов
Тема 1. Журналистика как профессия [3]	Формирование представлений о профессии журналиста [3].	Отсутствуют
Тема 7. Знакомство с оформительским делом [3]	Знакомство с видами шрифта по различным изданиям периодической печати [3].	Отсутствуют

Примечание. Под культурологическими компонентами в теме учебного предмета понимаются дидактические (учебные) единицы – идеи, принципы, основные понятия, факты, проблемы культурологического характера и др., относящиеся к понятийному аппарату культурологии.

Таблица 2

Содержание обновленной образовательной программы дополнительного образования детей «Юный журналист»

Наименование темы в программе	Содержание темы в программе (вопросы темы)	Содержание темы с включением культурологических компонентов
Тема 1. Журналистика как профессия	Формирование представлений о профессии журналиста.	<i>Журналистика как феномен культуры.</i> Формирование представлений о профессии журналиста.
Тема 7. Знакомство с оформительским делом	Знакомство с видами шрифта по различным изданиям периодической печати.	<i>Роль шрифта, набора и графики в истории развития культуры.</i> Знакомство с видами шрифта по различным изданиям периодической печати.

5-этап. Выработка предложений для установления оптимальных затрат учебного времени на изучение элементов содержания программы.

6-й этап. Оформление и утверждение программы.

На 1-м этапе составляется техническое задание на обновление действующей конкретной программы ДОД. Оно составляется в соответствии с Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования [1], нормативными требованиями [2], учредительными и методическими документами учреждения дополнительного образования детей для установления целей, задач, содержания программы и контингента обучающихся.

На 2-м этапе проводится анализ наличия культурологических компонентов в содержании учебных тем программы. Фрагмент анализа культурологических компонентов в содержании двух учебных тем действующей образовательной программы дополнительного образования детей приведен в табл. 1.

В табл. 1. должны быть приведены следующие данные: наименование учебной темы, описание содержания темы, состоящее из учебных единиц (вопросов темы); и результаты анализа на наличие культурологических компонентов в учебной теме. В содержании учебной темы 1 «Журналистика как профессия» отсутствуют культурологические компоненты, также как и в содержании темы 7 «Знакомство с оформительским делом», что видно из вто-

рого столбца табл. 1. по содержанию этих тем. Подобные таблицы должны быть составлены по каждой учебной теме программы.

На 3-м этапе анализируются темы, в которых отсутствуют или слабо выражены культурологические компоненты. Предлагаются различные варианты формулировок анализируемой темы с учетом внесения в нее культурологического компонента. Как правило, это осуществляется на основе проведения дополнительного отбора и анализа учебного материала по анализируемой учебной теме. Фрагмент реализации культурологических компонентов в содержании двух анализируемых учебных тем образовательной программы дополнительного образования детей приведен в табл. 2.

Предложено внести в содержание темы 1 культурологический компонент «Журналистика как феномен культуры», а в тему 7 – «Роль шрифта, набора и графики в истории развития культуры», что отражено в третьем столбце табл. 2. В обеих учебных темах эти компоненты размещены в начале содержания тем 1 и 2, так как предлагаемые культурологические компоненты имеют приоритетное значение по сравнению с ранее включенными элементами.

Следует отметить, что не во всех учебных темах программы возможно внесение культурологического компонента в силу их специфического характера, но в большинстве случаев такое внесение вполне возможно.

Таблица 3

Исходные данные и результаты определение значимости учебных тем действующей программы

Номер учебной темы	Анкета 1, баллы	Анкета 2, баллы	Анкета 3, баллы	Сумма баллов по теме	Значимость (относительная величина)
№1	5	4	5	14	0,234
№2	4	4	4	12	0,200
№3	3	5	3	11	0,183
№4	4	4	3	11	0,183
№5	4	4	4	12	0,200
Итого	20	21	19	60	1,000

Понятно, что чем программа ДОД ближе по своей тематической направленности к сфере художественной, духовной или материальной культуры, тем больше возможностей применения в ней культурологического подхода.

На 4-м этапе проводится анализ установленного в программе учебного времени на соответствие значимости указанных выше элементов содержания программы отведенным затратам учебного времени на их изучение.

Для определения значимости каждого элемента содержания программы следует по возможности применять положения личностно-ориентированного, аксиологического и деятельностного подходов. С позиции этих подходов устанавливается, прежде всего, отношение к обновляемой программе детей, обучающихся или окончивших обучение по этой программе, а также их родителей.

Выявление отношения детей к элементам содержания программы обучения осуществляется разными способами, например, с помощью анкетирования, опроса или беседы. В практике чаще всего используется система анкетирования, хотя и не для всех возрастных категорий детей. Путем проведения анкетирования устанавливается личностное отношение каждого ребенка и родителя (участвующего в анкетировании) к изучаемым темам программы. Так как отношение ребенка к изучаемой учебной теме выражается в количественных единицах, то по этому показателю можно судить о значимости для ребенка оцениваемой учебной темы. Здесь значимость учебной темы для ребенка является интегративной характеристикой, в которой отражается весь спектр отношений ребенка (личностных, ценностных и деятельностных) к изучаемой теме.

При использовании метода анкетирования следует разработать форму анкеты с вопросами, которые характеризуют отношение детей и родителей к конкретной учебной теме программы, например, по пяти балльной системе. После обработки данных анкет участников анкетирования, определяется значимость каждой учебной темы программы, выраженная в баллах.

Результаты данных анкет сводятся в таблицу и суммируются для получения общей суммы баллов по всем темам программы.

Фрагмент определения значимости каждой учебной темы программы по анкетным данным приведен в табл.3.

В первом столбце табл. 3 названия учебных тем в целях упрощения иллюстрации расчетов не указаны, а представлены их номерами в составе программы. Всего в программе пять учебных тем. Со второго по пятый столбцы табл. 3. приведены результаты оценки значимости учебных предметов на примере трех участников анкетирования, чтобы не усложнять иллюстрацию техники оценки. В пятом столбце проведено суммирование значимости каждой учебной темы для всех участников анкетирования и рассчитана общая сумма баллов всех тем (60 баллов). В шестом столбце рассчитана значимость каждой учебной темы в относительных единицах. Например, значимость учебной темы №1 для всех участников анкетирования составляет: 14 баллов / 60 баллов = 0,234. Общая сумма значимости всех учебных тем равна 1,000. На основе приведенных в табл. 3 данных следует, что наибольшую значимость для учащихся имеет учебная тема №1 (0,234), а наименьшую – учебные темы №3 (0,183) и №4 (0,183).

Далее, рассчитывают учебное время, требуемое для изучения учебных тем в соответствии с установленной значимостью участников анкетирования. Исходными данными являются установленное в программе общее время в часах на изучение каждой учебной темы и всех тем в целом по действующей программе. Фрагмент определения учебного времени в соответствии со значимостью учебных тем приведен в табл. 4.

В первом столбце табл. 4 приведены номера пяти учебных тем в составе программы. Во втором столбце приведены отведенные общие часы на изучение этих учебных тем и количество часов на изучение программы (100 часов). В третьем столбце приведены данные из табл. 3. результаты оценки значимости учебных тем участников анкетирования. В четвертом столбце приведены результаты расчета требуемых в соответствии со значимостью затрат учебного времени на изучение каждой учебной темы программы. Для этого необходимо значимость каждой учебной темы умножить на общее учебное время. Так, например, требуемые затраты учебного времени на изучение учебной темы №1 равны: 0,234x100 = 23,4 часов. В пятом столбце приведены изменения затрат учебного времени, полученные как разность между уста-

Таблица 4

Исходные данные и результаты расчета требуемого времени на изучение учебных тем в соответствии с их значимостью

Номер учебной темы	Всего часов на тему	Значимость темы для участников анкетирования	Требуемые часы на тему	Изменение: (+) прирост; (-) уменьшение
№ 1	12	0,234	23,4	+11,4
№ 2	40	0,200	20,0	-20,0
№ 3	32	0,183	18,3	-13,7
№ 4	8	0,183	18,3	+10,3
№ 5	8	0,200	20,0	+12,0
Итого	100	1,000	100,0	-

новленными в программе и требуемыми в соответствии со значимостью участников анкетирования затратами учебного времени. Получили прирост времени на изучение тем № 1, № 4, № 5. По остальным темам требуется уменьшение времени на их изучение.

На 5-м этапе в рамках творческой группы проводится обсуждение полученных результатов нормализации учебного времени по учебным темам обновляемой программы и выработка предложений по внесению в нее соответствующих изменений.

На 6-м этапе оформляется отчет о выполнении научно-исследовательской работы по данной теме с приложением проекта обновления образовательной программы. Его защита должна пройти на научно-методическом совете образовательного учреждения, который принимает решение об утверждении образовательной программы в установленном порядке.

В комплексных дополнительных образовательных программах учебный материал подразделяется на подпрог-

раммы, подпрограммы — на учебные темы, а последние — на вопросы темы. Для такого вида программ анализ и нормализацию учебного времени следует начинать с подпрограмм, а затем переходить к учебным темам в рамках каждой из подпрограмм.

Следует отметить, что учет значимости учебных тем (подпрограмм) при проведении обновления действующих программ следует осуществлять до начала применения культурологического подхода и после его применения.

В заключении необходимо отметить, что предложенная методология анализа наличия и включения культурологических компонентов в содержание разделов и тем образовательных программ системы дополнительного образования детей позволит существенно актуализировать содержательный материал и повысить качество обновляемых программ. Кроме того, разработанная методика учета значимости для детей и родителей изучаемых тем и подпрограмм образовательной программы позволяет скорректировать учебное время на их изучение.

Литература:

1. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей / Утв. приказом Минобрнауки РФ от 26.06.2012 № 504.
2. Требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей / Утв. на заседании Научно-методического Совета по дополнительному образованию детей 3 июня 2003 года.
3. Селюта И.Л. Образовательная программа дополнительного образования детей «Юный журналист» [Электронный ресурс]. Режим доступа: selyuta_programma__zhur.doc

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Уроки ритмики и ЛФК как основа здоровьесбережения и способ коррекции двигательных функций у детей с ОВЗ

Давыдова Валерия Владимировна, учитель
МС (К)БОУ «Школа – интернат VIII вида» (г. Кизел, Пермский край)

«Здоровье — не все, но все без здоровья — ничто», — говорил древнегреческий философ Сократ в далеком прошлом, но его слова очень актуальны и в XXI веке.

В современном мире мы добились новых достижений в науке и технике, начавшийся технологический переворот ведет нас к новой, научно-технологической цивилизации. Но, помимо положительных результатов, такая революция приводит и к отрицательным явлениям.

Повсеместно наблюдается ослабление здоровья человека. И, конечно, самыми уязвимыми, становятся дети. В настоящее время средства массовой информации открыто освещают эту проблему. Уровень общей заболеваемости российских детей увеличивается. Растет потребление наркотиков и психотропных веществ, причем наиболее значительный рост наблюдается среди детей из групп социального риска. Эпидемическим становится распространение ВИЧ-инфекции и вирусных гепатитов, болезней опорно-двигательной, эндокринной, сердечно-сосудистой системы. Выявлено нарушение осанки, различные по степени сколиозы, деформации грудной клетки, снижение мышечного тонуса. Значительное количество детей имеют выраженные нарушения психического и психологического статуса. Это выражается в нарушении поведения: реакции ухода, тревога, агрессия, правонарушения. У детей раннего возраста наблюдается социально-педагогическая запущенность, умственная отсталость, неврозоподобные и психопатические расстройства. Очень высок травматизм в быту и на дорогах.

Учитывая сложившуюся ситуацию, одной из приоритетных задач учебно-воспитательного процесса является сбережение и укрепление здоровья учащихся.

Здоровье — это состояние полного физического, душевного и социального благополучия. Поэтому основным критерием здоровьесберегающей направленности процесса воспитания в школе служит соответствие базовым потребностям и психофизиологическим возможностям моих воспитанников.

Дети с нарушением интеллекта, а особенно дети с умеренной и тяжелой степенью УО, нуждаются в коррекции недостатков психического и физического развития. Способами и средствами коррекции являются все виды учебной и внеучебной деятельности, в которую по-

гружаются учащиеся СКОУ. Ритмика и ЛФК — это специфические средства и способы воздействия на учащихся, способствующие общему развитию младших школьников с ОВЗ. Уроки ритмики и ЛФК нацелены на исправление недостатков физического развития, общей и речевой моторики, эмоционально — волевой сферы, направлены на воспитание положительных качеств личности.

У школьников с нарушением интеллекта формирование двигательных навыков происходит медленно, так как они располагают меньшим запасом ранее выработанных двигательных условных рефлексов, на которые можно было бы опереться при формировании новых двигательных представлений.

При формировании двигательных навыков у школьников с ОВЗ можно выделить четыре стадии:

- стадию создания представления о двигательном действии через пробные попытки выполнить данное движение частично;
- стадию уточнения деталей того или иного движения;
- стадию устранения неправильного движения и первоначальное выполнение движения целиком;
- стадию автоматизации и вариативности двигательных навыков.

У детей СКОУ процесс формирования двигательных навыков очень медленный; самой сложной по времени является стадия создания представления о движении через пробные попытки выполнить упражнение частично. Обучение движениям идет быстрее и более эффективно, если педагог умело сочетает наглядный показ со словесной инструкцией.

Зачастую ребёнку легче выполнить движение, глядя на педагога и подражая ему.

Исходя из выше сказанного, на уроках ритмики и ЛФК применяется методика формирования навыков, позволяющая выделить этапы обучения движениям:

I этап — через вторую сигнальную систему, используя наглядность, создать цельное представление о разучиваемом движении с помощью слова, показа, подводящих упражнений;

II этап — через многократное повторение с использованием подготовительных упражнений добиться устранения ошибок; на этом этапе большое значение имеет

игровая форма ведения урока, система оценки умений и навыков;

III этап — это отработка, закрепление изученных движений, их вариативность; и здесь неопределимое значение имеет привитие интереса к занятиям.

Упражнения, разучиваемые на уроках ритмики с разными предметами (обручи, мячи, шары, ленты) развивают ловкость, быстроту реакции, точность и красоту выполнения движений.

Движения, выполняемые под музыку, оказывают не только коррекционное воздействие на физическое развитие, но также создают благоприятную основу для формирования мышления, памяти, внимания, речи. Музыка организует ребёнка; её ритмическая структура, динамическая окрашенность вызывают концентрацию внимания, вызывают реакцию на смену музыкальных фраз.

Программа занятий по ритмике состоит из пяти разделов: первый — это упражнения на ориентировку в пространстве; второй — ритмико-гимнастические упражнения; третий — упражнения с детскими музыкальными инструментами; четвёртый — игры под музыку; пятый — танцевальные упражнения.

Задачи гармоничного физического развития наиболее успешно решаются с помощью ЛФК и ритмики, так как имеются разнообразные упражнения, благотворно воздействующие на различные звенья двигательного аппарата, на все мышечные группы человека.

Цель уроков ритмики — это приобщение детей к танцевальному искусству, к хореографии. Можно ли считать танец только развлечением? Только ли наша способность и умение красиво и изящно управлять своим телом в такт музыке, возможность расслабиться и выплеснуть избыток энергии? Интересно, но ведь малыш начинает танцевать раньше, чем говорить. Ведь никто ему не объяснял, как надо танцевать, куда девать руки и как двигать ногами под музыку. Просто ему понравилась мелодия, и его тело само собой стало двигаться. Вывод: танец, как и воздух, необходим человеку. Деятельность учащихся в этом процессе открывает практически неограниченные возможности для реализации физического, эстетического, познавательного, творческого потенциала личности.

Занятия ритмикой не только учат понимать и создавать прекрасное, они развивают образное мышление и фантазию, дают гармоничное пластическое развитие. Физкультурно-оздоровительная, художественно-эстетическая, творческая деятельность, совместно с познавательно-исследовательской, способствует эмоциональному развитию учащихся, вызывая чувства коллективного сопереживания, сочувствия, совместного ощущения эмоционально-нравственной атмосферы и её сотворчества. Танец является богатейшим источником эстетических впечатлений ребёнка, его творческих возможностей.

На уроках ритмики подразумевается развитие чувства ритма, умения слышать и понимать музыку, согласовывать с ней свои движения, одновременно развивать

и тренировать мышечную силу корпуса и ног, пластику рук, грацию и выразительность. Занятия танцем формируют правильную осанку, прививают основы этикета и грамотной манеры поведения в обществе, дают представление об актерском мастерстве.

В основу обучения детей младшего школьного возраста необходимо положить игровое начало. Речь идет о том, чтобы сделать игру органичным компонентом урока. Игра на уроке ритмики не должна являться наградой или отдыхом после нелегкой работы, скорее труд возникает на почве игры, становится ее смыслом и продолжением. Правильно подобранные и организованные в процессе обучения танцы-игры способствуют умению трудиться, вызывают интерес к уроку, к работе.

Задачи гармоничного физического развития наиболее успешно решаются с помощью ЛФК и ритмики, так как имеются разнообразные упражнения, благотворно воздействующие на различные звенья двигательного аппарата, на все мышечные группы человека.

Задачи ЛФК:

1. Учебные: обучение основам ЛФК; обучение необходимым видам дыхательных упражнений; увеличение жизненной ёмкости лёгких.

2. Коррекционные: формирование мышечного корсета; увеличение силовой выносливости мышц; замедление процесса прогрессирования заболевания; стабилизация искривления позвоночника.

3. Валеолого-психологические: формирование осознанного отношения к своему здоровью; создание оптимальных условий для оздоровления организма; создание благоприятной психоэмоциональной атмосферы для лечения заболевания.

При подборе упражнений следует учитывать особенности физического, психологического развития детей, соблюдая постепенное нарастание сложности. Комплексы подбираются в зависимости от задач урока, но обязательно носят имитационный и игровой характер. Дети легче воспринимают то или иное упражнение, если то образно и понятно в выполнении. Количество упражнений строго дозировано по нагрузке в соответствии с возрастной группой.

Предлагаемая методика ЛФК состоит из 3 основных разделов:

- обучение технике правильного дыхания;
- формирование мышечного корсета и корректировка осанки;
- укрепление ортопедического аппарата (профилактика плоскостопия и укрепление опорно-связочного аппарата).

В первую очередь детей надо обучить технике правильного дыхания, как жизненно важной функции организма. Нарушение функции дыхания препятствует нормальному насыщению крови кислородом, что приводит к нарушению обмена веществ, затрудняет правильный обмен веществ в организме. Для обучения технике правильного дыхания можно применить методику проф. Лобановой (трёхфазное

дыхание). 1 фаза «выдох» выполняется через рот, никогда не выполняется до предела. 2 фаза «пауза», должна быть естественно приятной. 3 фаза «вдох» — возврат дыхания, производится автоматически носом, без шума. Трёх-фазное дыхание помогает снимать утомление, т.к. упругий активный выдох очищает лёгкие от избытка углекислоты, а естественный вдох носом позволяет заполнить их количеством воздуха, достаточным для обеспечения организма кислородом.

Вторым разделом, которому отводится роль при составлении комплексов упражнений является формирование правильной осанки. Осанка — это привычная непринуждённая манера держать своё тело. Формирование осанки начинается с самого детства. Правильную осанку ребёнка надо терпеливо воспитывать. Специально подобранные упражнения позволяют формировать и закреплять правильную осанку:

- изучение и воспитание осанки с помощью зеркала;
- ношение мешочков с песком на голове;
- упражнения на координацию, равновесия.

Третья составляющая занятия по ЛФК — профилактика плоскостопия и укрепление опорно-двигательного аппарата.

У детей перенёсших рахит, часто наблюдается разболтанность суставов и слабость мышечно-связочного аппарата (таких детей можно определить по излишней гибкости, что пагубно отражается на здоровье ребёнка). Для предупреждения возникновения неправильной осанки следует включать специальные упражнения, направленные на профилактику плоскостопия, т.к. деформированные стопы нарушают опорную функцию ног, что сопровождается изменением костного скелета, таза и позвоночника.

Использование здоровьесберегающих технологий в воспитательной работе, совершенствование физического состояния учащихся через двигательную активность, полноценное питание и отдых помогает учащимся стать добрее и сильнее духом, поднимает их над своими слабостями, формирует гармонично развитую личность, что является первостепенной задачей любого педагога.

Оптимизация коррекционно-педагогической работы по формированию восприятия у детей с нарушениями речевого развития в системе ранней помощи

Кожухова Ольга Борисовна, аспирант
Московский педагогический государственный университет

Речевое развитие детей является одним из наиболее социально значимых для формирования личности ребенка и оказывает влияние на весь процесс дальнейшей адаптации в современном мире (М.И. Лисина, Е.М. Мастюкова, Ю.А. Разенкова, Е.С. Стребелева). Однако в настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества обращений за коррекционной помощью родителей детей раннего возраста. Это подтверждает и опыт работы Служб ранней помощи, целью которых является психолого-педагогическая и социальная поддержка семьи, имеющей ребенка с выявленным нарушением развития (риском нарушения) в период раннего детства. Мониторинг данной группы детей, посещающих Службу ранней помощи ГБОУ ЦППРиК «Преодоление» ЮВАО г. Москвы в течение нескольких лет показал, что основной контингент составляют дети с задержкой речевого и психоречевого развития, алалией, дизартрией, а так же дети с тенденциями аутистического развития. Их объединяют недостаточная мотивация к общению, ограничение словаря элементарными бытовыми понятиями, ситуативное понимание обращенной речи, отсутствие фразовой речи. Проблема интеграции данной категории детей актуальна и способствует поиску новых форм и методов стимуляции раннего развития, используя один из самых сензитивных периодов для развития речевой функции.

В исследованиях Л.С. Выготского отмечается, что основой формирования и развития высших психических функций является сложный процесс интеграции внешнего мира во внутренний. По мнению Д.Б. Эльконина, к началу второго года жизни ребенка образуется триединство «ребенок-предмет-взрослый», и правильно организованная развивающая среда побуждает ребенка к действию. Чем больше перцептивных действий, направленных на изучение свойств объекта выполняет ребенок, тем прочнее устанавливается связь слова с предметом. Исследования в области интегративной деятельности мозга подтверждают, что результаты сенсорных раздражителей в правом полушарии передаются в левое полушарие в центр речи, способствуя появлению у детей чувственной основы слова, расширению речевых возможностей, формированию образов предметов, явлений, их внешних свойств (В.М. Покровский, Г.Ф. Коротко). Постепенное образование нервных цепей между зонами мозга обеспечивает приобретение важнейших ассоциаций: слухо-зрительных, зрительно-тактильных и других, лежащих в основе главных психических функций человека (Т.Г. Визель).

О тесном взаимодействии развития речи и зрительного восприятия говорится в работах Г.Л. Розенгарт-Пупко. Предметная отнесенность слов подчинена зрительному восприятию детей раннего возраста и накопление пред-

ставлений о свойствах предметов зависит от того, в какой мере ребенок овладевает зрительной ориентировкой. Слуховой гнозис имеет большое значение для развития речи, так как приводит к пониманию смысла высказывания через узнавание и анализ речевых звуков (А.Н. Гвоздев, Р.М. Боскис). Тактильное восприятие является базой для формирования различных межсенсорных связей и является, по мнению Е.Д. Хомской, филогенетически одной из самых древних видов чувствительности. Для развития зрительной перцепции необходимо иметь солидный опыт взаимодействия с предметами: прикосновения, удержание предметов в руке, их перемещение, ощущение веса и силы тяжести. Таким образом, целью нашего исследования был анализ процесса восприятия и речевой деятельности у детей раннего возраста с нарушением речевого развития и проведение коррекционной работы в условиях Службы ранней помощи, направленной на формирование сенсорной базы речи.

При составлении диагностики уровня познавательного и речевого развития мы используем личностно-ориентированный подход с учетом специфики психологического возраста детей раннего возраста. При составлении индивидуальной диагностической карты нами проанализированы методики Е.А. Стребелевой, Л.А. Венгера, Н.В. Серебряковой, О.Е. Смирновой, К.Л. Печоры, Денверский тест психомоторного развития J. Dunn, R. Schaffer). Критериями развития выступает уровень познавательной активности и мотивации, зрительное, слуховое восприятие, знание сенсорных эталонов, умение и желание устанавливать контакт со взрослым, особенности эмоциональной сферы (активность-пассивность, деятельность-инертность, особенности преобладающего настроения), устойчивость, стойкость и переключение внимания, характер действия с предметами — игрушками, состояние пассивной и активной речи. Проведение диагностического обследования с детьми раннего возраста в условиях Службы ранней помощи возможно после проведения 2–4 адаптивных занятий совместно с родителями, что способствует установлению эмоционального контакта с ребенком и созданию активной родительской позиции.

Результаты исследования показывают, что у детей отмечается низкий уровень развития вербальной функции, слабый познавательный интерес к деятельности, повышенная эмоциональная истощаемость, низкий уровень ориентировочно-исследовательских действий (преимущественно однотипные действия такие как захват, рассматривание, поворачивание), которые не позволяли детям выявлять особенности и свойства предмета, а способствовали лишь общему ознакомлению. В некоторых случаях отмечаются неспецифические действия с предметами, речевой негативизм, рассматривание игрушек без нахождения предмета. Изучение представлений о сенсорных эталонах показывает, что восприятие геометрических фигур наименее сформировано у данной категории детей. Это может быть обусловлено как трудностями упо-

ребления слов «квадрат», «треугольник», так и тем, что геометрические фигуры в реальном предметном мире встречаются достаточно редко. Восприятие величины, в большинстве случаев, сопровождается жестом и интонированием голоса, отмечается повышенный интерес к диагностической пробе «Матрешка», «Пирамида», однако в виду быстрой истощаемости полное выполнение задание в большинстве случаев становится недоступно. Группировка предметов по цвету вызывает трудности. Слово, обозначающее цвет, у детей с нарушением речевого развития не выступает в сознание как носитель заданного свойства предмета.

С целью повышения эффективности коррекционной работы с детьми раннего возраста нами были выделены три уровня стимулирования сенсорного развития.

Первый уровень направлен на установление положительного эмоционального контакта, формирование интереса к действиям с игрушками, развитие элементарного игрового поведения, формирование у детей умения вслушиваться в речь, воспринимать речь окружающих, давать ответные двигательные и звуковые реакции. Задачи этого этапа обусловлены тем, что присутствие педагога, с которым у ребенка установлены эмоциональные контакты, создает ситуацию, в которой ребенок свободно ориентируется в окружающем. Благодаря этому происходит активное обогащение сенсорной деятельности. Занятия проходят в детско-родительских группах, что способствует дальнейшей успешной адаптации детей и предоставляют возможность консультирования родителей.

На первом уровне обучения мы предлагаем детям также задания на развитие моторики пальцев рук. Это связано с последующим введением продуктивных видов деятельности (лепки, рисования, аппликации). По мнению Н.П. Сакулиной, для успешного освоения изобразительной деятельностью необходимо овладеть своими движениями, уметь действовать ловко, уверенно, достаточно быстро. В исследованиях И.П. Ляминной, Н.Н. Матвеевой и др. отмечается, что у детей с задержкой речевого развития имеются трудности воспроизведения определенного положения пальцев рук, моторная неловкость, аритмичность, скованность движений.

Задачи второго уровня сенсорного стимулирования направлены на обучение детей сравнению и группировке предметов по одному признаку (величине, цвету, форме), формированию соотносящих действий в дидактических играх с вкладышами, развитие целенаправленности, последовательности действий, развитие точности, согласованности движений рук, тактильных ощущений ребёнка с использованием различных поверхностей, с помощью лёгких массажных движений. Обучение таким практическим действиям, как прикладывание предметов друг к другу для сравнения, выбор и группировка по заданному признаку являлось важной задачей, так как именно на основе практических действий у детей формируются сенсорные эталоны.

На данном уровне обучения у детей раннего возраста с нарушениями речевого развития, отмечаются трудности работы с картинкой и плоскостными дидактическими играми, что приводит к использованию на занятиях объемных игр (почтовый ящик, бочонки Монтессори), игр с водой и природным материалом, продуктивных видов деятельности (пальчиковые краски, восковой пластилин). На данном уровне в коррекционную работу вводятся ознакомительные посещения сенсорной комнаты. Перед входом в мультисенсорную комнату ребенку можно рассказать о том, что ребенок сейчас попадет в волшебный дом, где живет зайчик. Часть упражнений желательно выполнять совместно с выбранной игрушкой. Первыми упражнениями в сенсорной комнате могут быть проведены с помощью тактильной сенсорной дорожки, тактильной панели. Завершением занятия и поощрительным призом может быть «купание в сухом бассейне».

Учитывая, что дети раннего возраста быстро утомляются и не способны к длительному сосредоточению, мы располагаем игрушки и пособия для проведения занятий в различных частях помещения (на столе, ковре, шкафу) таким образом, чтобы педагог и ребенок могли буквально переходить от одной «группы» пособий к другой. Это позволяет менять и вид деятельности, и «место» проведения занятий, а в конечном итоге целесообразно увеличивает продолжительность занятия.

На третьем уровне коррекционная работа направлена на различение и называние цветов и форм предметов, использованию зрительного сопоставления при определении величины предмета, активной речи на занятиях и в про-

цессе общения; выполнение заданий с дидактическими плоскостными играми, дальнейшее развитие слухового и тактильного восприятия. Обучение приемам рисования, лепки, аппликации, конструирования проходит в процессе продуктивной деятельности на арт-части подгрупповых занятий и способствует закреплению названий сенсорных эталонов. На всех видах деятельности мы постоянно используем комментирование действий, что позволяет детям воспринимать образцы речевых инструкций. Упражнения в сенсорной комнате следует предлагать с учетом динамики ребенка на предыдущих уровнях и состояния эмоциональной сферы. Рекомендуется использовать шар со световыми эффектами, лабиринт, воздушно-пузырьковой трубы с акриловыми зеркалами, что способствует развитию зрительного восприятия и сформированности цепочки действий. Для развития слухового внимания и восприятия детям предлагаются задания с использованием логоритмики и музыкальных минуток.

Таким образом, в процессе проведения коррекционной работы по развитию восприятия у детей раннего возраста с нарушениями речевого развития в системе ранней помощи способствует расширению пассивного и активного словаря, формированию развернутой фразовой речи, использование в речи названия цветов, форм, величин, свойств предметов. Дети становятся более активными, проявляют интерес к заданиям, откликаются на инициативу взрослого и активно подхватывают все его действия. Приток положительных сенсорных ощущений — зрительных, тактильных, слуховых — расширял взаимодействие с окружающим у детей.

Литература:

1. Выготский Л.С. Сборник сочинений в VI томах, том IV, статья: Ранний возраст. — М., 1992.
2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. — М., 1969.
3. Визель Т.Г. Аномалии речевого развития ребенка. (в помощь родителям) — М., В. Секачев, 2010.
4. Розенгарт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. — М., 1963.
5. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте. — М., 1979

Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Кулькова-Мифтахова Екатерина Юрьевна, учитель-дефектолог
Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Солнечный луч» (г. Москва)

В настоящее время отмечается интерес ученых к проблемам развития творчества у детей дошкольного возраста, в том числе изобразительного. Ведь именно дошкольный возраст является сензитивным для развития креативного мышления.

В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость занятий творчеством для умственного и эстетического развития детей

дошкольного возраста, особенно для детей с задержкой психического развития.

Творчество в широком смысле — это деятельность, направленная на получение чего-то нового, неповторимого, и поэтому основным показателем творчества является новизна его результата (художественное произведение, идея, механический прибор и т.п.).

Среди различных видов деятельности дети отдадут

предпочтение изобразительному искусству, как наиболее интересному и занимательному. Особенно любимым является рисование. Благодаря своей доступности, наглядности и конкретности выражения оно приближается к игре.

Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов и в связи с этим его следует считать важным фактором формирования личности. Кроме того, согласно взглядам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других видных отечественных психологов, психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе какой-либо деятельности.

Процесс обучения и развития творчества детей дошкольного возраста с задержкой психического развития включает себя:

- широкий подход к решению проблемы — педагог должен сделать естественный процесс жизни и деятельности детей творческим, познавательным, создать ситуации для проявления у детей креатива;

- организацию интересной, содержательной жизни ребенка в дошкольном учреждении и семье, обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение эмоционального интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом для работы воображения (наблюдения, занятия, игры, посещение театра и т.д.). Этот опыт создается всей системой жизнедеятельности ребенка (наблюдения, занятия, игры, общение, а также посещение культурно-массовых мероприятий);

- общение с искусством. При правильном влиянии взрослых ребенок понимает смысл искусства, изобразительно-выразительные средства и их подчиненное значение. А на этой основе он лучше осознаёт и собственную деятельность;

- комплексное и системное использование методов и приемов, ведущее значение среди которых имеют предварительное наблюдение, создание проблемных ситуаций, выявляющих задачу, и отсутствие готовых средств их решения;

- предложение действенных мотивов, подведение детей если не к самостоятельной постановке, то к принятию задачи, поставленной взрослым. Создание атмосферы творчества во многом зависит от общей культуры педагога. Доброжелательное отношение, проявление интереса к деятельности ребёнка крайне важны для развития его творческого потенциала.

Процесс развития творчества должен проходить в форме обучения, которая ориентирована на развитие творческих способностей. В процессе обучения формируются навыки, вариативные, гибкие умения, развивающие способности, которые позволяют ребенку реализовать какой-либо замысел. Важно учитывать индивидуальные особенности ребенка. Также уделять внимание и темпераменту, и характеру, и особенностям психических процессов, и настроению ребенка.

В работе по развитию творческого потенциала у детей с задержкой психического развития применяются следующие приемы и методы:

- использование произведений изобразительного искусства разных видов и жанров, для развития эстетического восприятия;

- сенсорное обследование предметов для обогащения сенсорного опыта ребенка;

- «вживание в образ» для передачи настроения, характера персонажа;

- синтез искусств (музыки, художественной литературы, изобразительного искусства) для включения слухового, зрительного, тактильного анализаторов;

- создание вариативных ситуаций для предоставления возможности самостоятельного выбора и развития креативного мышления;

- игровые приемы, как наиболее приемлемые и интересные для детей дошкольного возраста;

- вопросы, объяснение задания, ориентирование на творчество, применение опорных элементов (тема, идея), организующих работу воображения;

- рассказы детей о своем замысле, анализ и оценка детьми своих работ с учетом мнений каждого ребенка.

Как правило, дети выражают свои чувства и эмоции, которые испытывают в данный момент, через творческую деятельность: рисование, лепка, вырезание, наклеивание, конструирование и т.п.

В процессе грамотно организованных занятий по изобразительной деятельности у детей развиваются наблюдательность, воображение, зрительная память, фантазия, а также формируются и уточняются многие представления, которые служат основой для усвоения знаний, получаемых в общем процессе обучения. Достаточный объём знаний и представлений позволяет детям полноценно познавать окружающий мир.

Большой частью дети создают свои творческие работы по наглядному образу или по памяти. Наличие такого рода представлений дает пищу работе воображения. Формируются эти представления в процессе непосредственного познания объектов, изображениях, в играх, на прогулках, специально организованных наблюдений и т.п. О многом дети узнают из рассказов, из художественной литературы, из живописи и других наглядных изображений. В процессе этой деятельности обогащается словарный запас детей, формируется связная речь, уточняются их представления о свойствах и качествах предметов.

Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией дети познают различные материалы (бумагу, краски, глину, мелки и др.), знакомятся с их свойствами, возможностями, приобретают навыки работы с ними, а также осваивают опыт работы с некоторыми инструментами (карандаш, кисть, ножницы и т.д.), что способствует формированию графомоторных навыков, развитию мелкой моторики и интеллекта.

Познание предметов и их свойств, приобретаемое действительным путем, закрепляется в сознании. Качества той

или иной формы, величина, цвет становятся не только признаками отдельных, определенных предметов, но и обобщаются в понимании детей как присущие многим предметам, они узнают и называют их.

На творческих занятиях у детей закрепляются названия форм, цветов и их оттенков, пространственных обозначений, что способствует обогащению словаря. Высказывания детей в процессе наблюдений предметов и явлений, рассматривании иллюстраций, картин положительно влияют на формирование фразовой речи.

Детское творчество имеет общественную направленность. Ребенок рисует, лепит, поёт, танцует, рассказывает стихи не только для себя, но и для окружающих. Ему хочется донести до окружающих свою значимость.

Детям очень важно отношение взрослых, сверстников к их деятельности. Они чутко реагируют на замечания товарищей, оценку педагога. Похвала ребенка радует (о том, что его работа отмечена педагогом, ребенок рассказывает всем), а отрицательная оценка огорчает. Поэтому использовать похвалу и порицание нужно осторожно: если все время хвалить ребенка, у него могут сформироваться излишняя самоуверенность, зазнайство, и наоборот, если постоянно говорить ребенку, что он плохо что-либо сделал, можно выработать прочное отрицательное отношение к творчеству.

Для развития творческого потенциала детей дошкольного возраста с задержкой психического развития используются ниже перечисленные техники:

- рисования пальчиками;

Литература:

1. Борзова В.А. Развитие творческих способностей у детей. — М, 1994 — 320 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М: Просвещение, 1997 — 93 с.
3. Григорьева Г.Г. Игровые приемы в обучении дошкольников изобразительной деятельности: Книга для воспитателя детского сада. — М: Просвещение, 1995 — 64 с.
4. Комарова Т.С. Дети в мире творчества. — М, 1995 — 156 с.
5. Левин В.А. Воспитание творчества — Томск: Пеленг, 1993 — 299 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика — М, 1976 — 339 с.

- рисования ладошкой;
- компьютерных технологий;
- рисования на доске фломастерами, мелками;
- рисования на асфальте цветными мелками;
- оттиск губки;
- оттиск кубиков (кубик, трапеция, круг и т.д.);
- восковые мелки + акварель;
- свеча + акварель;
- печать по трафарету;
- кляксография;
- набрызг;
- отпечатки листьев и других предметов живой природы;
- акварельные мелки;
- батик;
- лепка из пластилина и природных материалов, крупы;
- аппликации из различных видов бумаги, картона и др.

Таким образом, творчество содействует развитию сенсорной сферы, наглядно-образного мышления, речи, воображения, мелкой моторики. В процессе создания своего продукта ребенок вспоминает те образы и события, которые для него особо значимы, при этом вновь испытывает положительные эмоции.

Творчество является обязательным элементом гармоничного развития личности ребёнка. По мере взросления, становления личности творчество может стать основной для выбора профессиональной деятельности.

Проориентационная работа на уроках русского языка в коррекционной школе

Немчанина Екатерина Сергеевна, учитель русского языка и литературы
МС (К)БОУ «Школа-интернат VIII вида»

В настоящее время умственная отсталость понимается как стойкое недоразвитие познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы вследствие органического поражения головного мозга. Помимо этих нарушений учащиеся вспомогательной школы часто имеют отклонения в физическом развитии, различные сопутствующие заболевания. Все эти нарушения мешают учащимся вспомогательных школ усваивать даже элементарные об-

щественно, ограничивают круг доступных им профессий. Школа учитывает это. Профессиональная подготовка, получаемая умственно отсталыми учащимися, позволяет без особого труда включиться в производственную деятельность на предприятии и работать с интересом.

Урок основная организационная форма учебно-воспитательного процесса. Профессиональная ориентация

органически входит в задачи урока и осуществляется в связи с обучением школьников — в процессе овладения ими учебным материалом. Учитель должен так планировать свою работу, чтобы каждый урок был интересным и действенным. Однообразие порождает скуку, расхолаживает учащихся, сводит на нет воспитательные возможности трудового обучения. Нужно, чтобы профориентационная работа органично вписывалась в урок. Предлагаю учителям коррекционных школ свой урок.

Тема: ОДНОРОДНЫЕ ЧЛЕНЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ЗНАКИ ПРЕПИНАНИЯ ПРИ НИХ

Класс: 9 (15–18 лет)

Цели:

- закрепить знания об однородных членах предложения;
- развивать умение видеть в предложении однородные члены, развивать орфографическую зоркость;
- развивать навыки взаимоконтроля и самоконтроля;
- обогащать словарный запас учащихся, развивать логическое мышление, внимание, память, творческое воображение;
- воспитывать чувство товарищества, чувство взаимопомощи;
- способствовать формированию представления о жизненном и личном профессиональном плане, помочь учащимся в определении будущей профессии.

Оборудование: учебники, тетради, карточки-подсказки, карточки для задания в парах, таблицы.

ХОД УРОКА

Оргмомент. Рапорт. Эмоциональный настрой.

У меня растут года, Будет и семнадцать, Где работать мне тогда? Чем заниматься?

— Скоро перед вами станет вопрос о выборе профессии, вы должны будете сделать правильный выбор! Уверена, что сегодняшний урок убедит вас в этом.

Словарная работа

— На доске карточки, прочитайте их. Назовите одним словом, что это? (профессии)

— Правильно, профессия — это новое словарное слово. Посмотрите как, оно пишется...

— Дайте определение слову профессия (вид трудовой деятельности человека, служащий источником доходов).

Сообщение темы и целей урока

— Сейчас каждый подойдёт к столу и возьмёт ту карточку-профессию, на которую вы пойдёте учиться после окончания школы в ПУ №29 (швея, столяр, штукатур-маляр)

— Составьте предложение о будущей профессии. (Швея нужная и важная профессия.)

— Составьте предложение о профессии столяра, используя глаголы: пилит, долбит, строгают. (Столяр пилит, строгают, долбит.) — Какое получилось предложение?

— А теперь подумайте и скажите, о чем сегодня пойдет речь. Сформулируйте тему нашего урока. (*Однородные члены предложения.*)

— Совершенно верно. Мы сегодня повторим, что такое

однородные члены предложения, будем учиться находить их в предложениях, составлять схемы.

Таблица

Что надо знать Признаки однородных членов

Что надо уметь Находить в тексте однородные члены
Употреблять в своей речи

Правильно расставлять знаки препинания

Работа в тетради

— Запишите в тетради число, классная работа, тема урока, словарь: профессия.

Предложение: Столяр пилит, строгают, долбит.

Повторение

— Найдите в этом предложении однородные члены (*строгают, пилит, долбит*).

— Докажите, что это однородные члены. (*Они отвечают на один и тот же вопрос и относятся к одному и тому же слову*).

— Верно, это основные признаки однородных членов предложения.

— Как соединены между собой однородные члены? (*запятые*).

— Какими членами предложения являются однородные члены? (*Главными*). Как подчеркнём их, чем выражены? Составьте схему предложения.

Деление на группы

— Разделимся на две группы по рядам, назовём условно группы рабочими бригадами. Выберите бригадира (ответственного за бригаду). Вспомните правила работы в группах. В группе советуемся друг с другом, слушаем ответ каждого, бригадир назначает ученика, который будет отвечать.

— Сейчас будем выполнять задания, за каждое задание вы поставите себе оценку на оценочном листе.

Задание 1 (работа в группах).

— Вам нужно в течение 1 минуты — подумать и вспомнить все, что вы знаете об однородных членах предложения, используя карточку-подсказку. Кто первый будет готов, поднимите руку. Используется алгоритм (карточка-подсказка):

Однородные члены предложения

Относятся к

Они отвечают на

Могут быть как ... так и ... членами предложения.

Соединены между собой ... или ...

Не ставится запятая только перед ...

— Кто готов? Ответы детей. — Оцените свои ответы.

Задание 2 (работа в парах) Найди пару.

В первом столбике даны предложения, во втором — схемы предложений. Вам нужно схемы соединить линиями с нужными предложениями.

1. Лётчики летают на грузовых, пассажирских и военных самолётах.

2. Водитель должен знать марки всех машин: и «Жигули», и «Волга» и «Мерседес».

3. Настоящий врач должен быть добрым, внимательным, трудолюбивым.

4. Инженеры знают о технике все: чем она болеет и чем ее лечить.

— Запишите одно понравившееся предложение в тетрадь, подчеркните однородные члены предложения. — Оцените свою работу.

Задание 3 (работа в группах) Пословицы.

— У вас на столах пословицы. Соберите их. Объясните их значение.

Не профессия выбирает человека, а человек профессию.

Работа избавляет нас от трёх великих зол: скуки, порока и нужды.

— Какая из пословиц с однородными членами предложения? Запишите её.

— Оцените свою работу.

Задание 4 (работа в парах) Четвёртый лишний.

— Профессии делятся на несколько видов:

Человек-человек. Это профессии, связанные с медицинским обслуживанием, обучением и воспитанием, бытовым обслуживанием, правовой защитой.

Человек-техника. Это все профессии, связанные с созданием, обслуживанием и эксплуатацией техники.

Человек — художественный образ — все профессии, связанные с созданием, воспроизведением и изучением художественных образов.

Человек — природа — все профессии, связанные с изучением, охраной и преобразованием природы.

— Прочитайте названия профессий, какая профессия лишняя и почему?

- 1) Художник, музыкант, водитель, актёр.
- 2) Врач, певец, учитель, юрист.
- 3) Ветеринар, садовник, эколог, продавец.
- 4) Певец, столяр, токарь, механик.

— Оцените свою работу.

Задание 5 (работа в группах) Ответь на вопрос.

— А сейчас я вам предлагаю немного посочинять.

— Каждой группе выдаю карточку с вопросом:

- 1) Какие изделия изготавливают в швейной мастерской?
- 2) Какие изделия изготавливают в столярной мастерской?
- 3) Какие блюда готовит повар?
- 4) Назовите основные инструменты столяра?

— Ответьте на вопрос предложением с однородными членами. Предложение запишите.

— Оцените свою работу.

Задание 6 (работа в парах) Самостоятельная работа.

— Дан текст. Вам нужно в парах найти три-пять предложений, на выбор, с однородными членами, выписать их, подчеркнуть и нарисовать схему.

СТОЛЯР. Столяр — уникальная профессия. Он подготавливает материал, конструирует и собирает деревянные объекты по заранее разработанному эскизу. Работа столяра находит применение в строительстве, сооружении

мостов и других конструкций. Профессия столяра требует наличия большой физической силы, выносливости и ловкости. Столяр изготавливает стулья, столы, диваны, кресла и другие изделия. Он украшает свои изделия резьбой и выжиганием. А откуда он берет все эти вещи? Материалом для них служит древесина хвойных пород. Из неё столяр делает брёвна, брусья, доски, пластины. Основными его инструментами являются пила, топор, рубанок, долото. Чтобы стать столяром, нужно получить специальное образование, знать математику и быть ответственным человеком.

МАЛЯР. Увидеть поэзию цвета и света дано не каждому. Тем, кто получит профессию «маляр», это станет доступно. Маляр владеет кистью, подчиняет себе краски, создает удивительные по красоте произведения. Да-да! Именно произведения. Ведь удачно подобранный цвет преображает любое здание, помещение, комнату. Меняется восприятие пространства и предметов в нем. И все это происходит по дуновению рук маляра. Чаще всего маляр занимается подготовкой под окраску бетонных, металлических и деревянных конструкций. Он наклеивает обои, окрашивает стены, штукатурит, окрашивает фасады зданий и т.д. Это творческая профессия, и тебе пригодятся: хороший эстетический вкус, творческое мышление, развитый глазомер, координация движения рук, аккуратность и внимательность. Маляр — это профессия для тебя. Она отлично подходит как юношам, так и девушкам.

ШВЕЯ. Кому не хочется выглядеть красиво, модно и элегантно? Эту задачу может решить профессиональная швея. Именно им, «повелительницам иголок», мы обязаны своими любимыми брюками, роскошными платьями, строгими блузами. Мир, в котором живёт швея — это всевозможные ткани, кожа, нитки, пуговицы, воланы и рюшки. Необходимость в швейных услугах появилась ещё тогда, когда человеку впервые пришла идея защитить своё тело какой-либо одеждой — в каменном веке. Профессия швеи сейчас очень востребована. Для них найдётся работа на фабриках, в небольших фирмах, в ателье. Работники этой специальности могут шить не только одежду, но и обувь, аксессуары, автомобильные чехлы. Платья, пальто, брюки, сумки, шубы и дублёнки — все это труд швей.

ПОВАР. Повар — это человек, который занимается приготовлением пищи в заведениях общественного питания. Он может приготовить блюдо быстро и правильно. Особое значение эта профессия получила в наш век быстротечности жизни. Завтраки, обеды, ужины в кафе — явление повсеместное. Повара требуются в кафе, в рестораны, в детские садики, школы и больницы. Профессия повар, по-своему, уникальна. В этом деле главное — талант, чувство вкуса, фантазия. Обоняние и тонкие вкусовые ощущения помогут повару достичь высот в своей карьере. Так же, хороший повар должен быть внимателен, аккуратен, организован.

— Оцените свою работу.

Итог урока. Оценки.

– Наш урок подошёл к завершению. – Было ли интересно? Было ли трудно?

– Чему он был посвящён? Проверьте в парах написание словарного слова профессия.

– А кем ещё можно устроиться на работу, закончив училище? (санитарка, продавец, нянечка, грузчик, дворник...)

– Сумели ли вы показать свои знания?

– Сделаем вывод: «А справились ли мы с поставленными на уроке задачами?» Проверим по схеме. Если ответ да – поднимаем правую руку, если ответ нет – поднимаем левую руку.

Хорошо знаю признаки однородных членов предложения	
Легко могу начертить схему предложения с однородными членами	
Безошибочно ставлю знаки препинания в предложениях с однородными членами	

– В течение урока вы за каждое задание оценивали

себя сами, поставьте себе оценку за весь урок. У кого 5 – поднимите руки, у кого 4, у кого 3?

№	Задания	Оценка
1	Повторение	
2	Найди пару	
3	Пословицы	
4	Четвёртый лишний	
5	Ответь на вопрос	
6	Самостоятельная работа	
7	Словарное слово	

– Все мы любим наш город, и от вас зависит, каким он будет через много лет. Сможете ли вы принести пользу своему городу? С радостью будете идти на работу? Это зависит от правильного выбора профессии. Дома вам нужно составить текст из 3–5 предложений (на выбор) о той профессии, которую вы выбрали в начале урока, используя однородные члены.

– Урок закончен. Всем спасибо.

Комплексный подход к развитию координационных способностей учащихся коррекционной школы VIII вида

Тираспольская Вера Алексеевна, учитель АФК;
Нарышкина Елена Юрьевна, учитель ритмики
ГБСКОУ СОШ №565 (г. Санкт-Петербург)

В последнее время особую актуальность приобретает разработка вопросов, связанных с применением таких коррекционных технологий, которые бы позволили школьникам с проблемами в развитии не только получить определенный объем знаний, умений и навыков, но и повлекли бы за собой истинное развитие ребенка. Именно такую возможность предоставляет становление у детей с нарушением интеллекта универсальных, в частности, координационных способностей.

Координационная способность может рассматриваться как один из важнейших компонентов решения двигательных задач. Согласно определению, это способность человека управлять движениями и действиями, согласовывая их по усилию, во времени и пространстве для достижения поставленной цели. Значимость формирования координационных способностей (КС) объясняется следующими причинами:

– Хорошо развитые КС являются необходимыми предпосылками для успешного овладения двигательными навыками. Они влияют на темп, вид и способ усвоения техники различных движений, ведут к большей плотности и вариативности процессов управления движениями, к увеличению двигательного опыта.

– Сформированные КС – необходимое условие подготовки школьников к жизни, труду, социализации в об-

ществе. Они способствуют эффективному выполнению бытовых операций, развивают способность наилучшим образом в двигательном отношении реагировать на неожиданно возникшую сложную, а порой и опасную ситуацию [2].

– КС обеспечивают экономное расходование энергетических ресурсов детей, так как точно дозированное мышечное усилие и оптимальное расслабление ведут к рациональному расходованию сил.

– Разнообразные варианты упражнений, необходимые для развития КС позволяют избежать монотонности и однообразия в занятиях, обеспечивают положительный эмоциональный настрой.

Особенно важно формирование таких способностей для детей с умственной отсталостью, которые по физическому развитию, как правило, значительно отстают от здоровых сверстников. Причем это отставание зависит не только от органического поражения ЦНС и наличия вторичных нарушений, но и является следствием вынужденной гипокинезии. Психомоторное недоразвитие проявляется во всех областях двигательной сферы. Для умственно отсталых детей характерны нарушения основных движений (ходьбы, бега, прыжков), низкий уровень развития физических качеств, нарушения координационных способностей, несформированность точных и согласо-

ванных движений частей тела и пальцев рук. Согласно исследованиям Горской И.Ю., возрастные темпы прироста всех видов КС имеют ту же динамику, что и у здоровых школьников, но с отставанием на 2–3 года. Большинство сенситивных периодов развития КС приходится на диапазон 9–12 лет [1].

Большинство исследователей отмечают, что основным нарушением двигательной сферы умственно отсталых детей является расстройство координации движений. Любое двигательное действие требует согласованного сочетания движений звеньев тела в пространстве и времени, определенного усилия, амплитуды, ритма, других характеристик движения. Дети испытывают затруднения в воспроизведении и фиксации заданной позы, в зрительном определении расстояния, в расчете силы и дальности прыжка или броска мяча, в воспроизведении ритма и темпа движения. В силу органического поражения мозговых структур, недоразвития сенсорных систем ребенок не способен управлять всеми характеристиками одновременно [3]. Дополнительная сложность при обучении таких детей возникает из-за невозможности ориентироваться на сформированность определенного набора умений и навыков, так как дети имеют ограниченную способность к восприятию и воспроизведению полученной информации. Любое действие требует многократного повторения вследствие слабо развитой памяти, как механической, так и осмысленной.

КС определяются подвижностью и уравновешенностью ЦНС, степенью зрелости и индивидуальным строением отдельных областей коры головного мозга, свойствами анализаторов (зрительного, слухового, двигательного, вестибулярного), продуктивностью процессов восприятия, памяти, мышления. А именно эти биологические и психические функции у детей с умственной отсталостью имеют дефектную основу. Эти нарушения ведут к рассогласованию, в первую очередь, между функциями двигательного аппарата и деятельностью систем, обеспечивающих работу мышц, что затрудняет освоение сложнокоординационных двигательных действий (Фарфель В.С., 1975, и др.).

КС являются сложными по структуре способностями, из них наиболее значимыми для человека считаются следующие:

1. Способность к реагированию — быстрота ответа движением на зрительные, слуховые сигналы, способность к перестраиванию движений в изменяющихся условиях;

2. Равновесие (статическое и динамическое) — способность к сохранению устойчивой позы в статических или динамических упражнениях;

3. Ориентировка в пространстве — способность к определению и изменению положения тела в пространстве и времени;

4. Дифференцировочная способность — характеристика, которая отражает точность оценивания, отмеривания и воспроизведения параметров движения;

5. Ритмичность движений — способность усвоения заданного ритма движений;

6. Точность мелкой моторики — умение воспроизводить тонкие движения пальцами рук и кистями в соответствии с поставленной задачей;

7. Способность к расслаблению — умение произвольно и рационально снижать напряжение мышц тела.

Таким образом, развитие КС является важной составной частью процесса физического воспитания в коррекционной школе и требует комплексного подхода в выборе средств и методов решения коррекционно-развивающих задач.

С учетом этих особенностей в нашей школе была разработана программа комплексного физического развития детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости для начальной и средней школы. Программа включает различные формы физкультурной работы:

- уроки АФК — 3 раза в неделю,
- уроки ЛФК — 1–2 раза в неделю,
- уроки ритмики — 1 раз в неделю;
- динамические перемены — ежедневно;
- физкультминутки на уроках;
- динамические часы для 1-х классов — ежедневно;
- внеурочная деятельность в спортивных секциях по футболу, баскетболу, бадминтону — для детей с физическим развитием выше среднего по классу;
- физкультурные и досуговые праздники с эстафетами и подвижными играми.

Каждая форма работы предусматривает как развитие определенных, специфических видов КС, что обеспечивает решение коррекционных задач, так и многократное повторение упражнений и игр, что обеспечивает развивающую направленность.

На уроках АФК возможно наиболее многообразное и эффективное совершенствование всех видов КС. Упражнения на коррекцию основных движений (ходьбы, бега) помогают ослабить влияние патологических синкинезов, насильственных движений, способствуют улучшению согласованности работы ног и рук. Лазание и перелезание через препятствия развивают ориентацию в пространстве. Дифференцирование параметров движения совершенствуется с помощью бросков и метания мячей, различных по форме и весу. Равновесие тренируется с использованием различного инвентаря: гимнастической скамейки, балансировочных платформ, фитболов и т.п. Реагирующая способность развивается во время подвижных и спортивных игр.

Для развития КС используются специальные методические приемы:

- необычные исходные положения,
- изменение скорости и темпа движений,
- зеркальное выполнение упражнений,
- асимметричные упражнения,
- парные и групповые упражнения,
- изменение способов выполнения движений,
- упражнения на раздражение вестибулярного аппарата и т.п.

На уроках ЛФК большое внимание уделяется развитию кинестетического чувства, статического равновесия, коррекции расслабления. Динамические и статические упражнения на коррекцию осанки и профилактику плоскостопия способствуют развитию «чувства собственного тела», учат детей ориентироваться в схеме тела и координировать движения отдельных его звеньев. Пытаясь осознать мышечные напряжения и расслабления во время упражнений на релаксацию, дети учатся управлять движениями и эмоциями.

Занятия ритмикой способствуют развитию согласованности и координации движений, гибкости, пластичности. Кроме музыки для создания представления о ритме используется счет. Различные ритмические рисунки воспроизводятся хлопками, щелчками, топанием и т.п. Дети учатся определять характер музыки, соотносить темп движений с темпом музыкального произведения, начинать и заканчивать движения в соответствии со звучанием музыкального фрагмента. Разучиваются специальные коррекционные упражнения, совершенствуется техника и стиль их выполнения, отрабатывается согласованность движений с музыкой. При обучении создаются условия, которые дают возможность каждому ребенку работать в доступном темпе. Упражнения и танцевальные движения подбираются и komponуются по объему и степени сложности, исходя из особенностей развития каждого ребенка. С разученными танцевальными композициями дети выступают на школьных праздниках и на городских фестивалях.

Динамические перемены позволяют снизить усталость школьников, уменьшить негативное влияние сидячей позы во время уроков, снять эмоциональное напряжение. Во время разминки используются упражнения на ориентировку в пространстве, реагирующую способность, равновесие. Начинается разминка с самых простых заданий для того, чтобы даже самые маленькие могли их выполнить. Постепенно упражнения усложняются (убыстряется темп, добавляются новые движения, внезапные сигналы и т.п.). Разминка может быть построена в виде веселой зарядки под музыкальное сопровождение, обычно — под известные мелодии детских песен. Затем дети строятся для

проведения эстафет или игр, в которых используется различный спортивный инвентарь. При этом в соответствии с принципом дифференциации проводятся разные игры для учащихся начальной школы с легкой степенью умственной отсталости и для всех учащихся с умеренной умственной отсталостью.

На физкультурминутках школьники закрепляют в памяти основные положения рук, головы и туловища, учатся сохранять правильную осанку и развивают мелкую моторику. Происходит запоминание и автоматизация простых двигательных действий.

Учащиеся 1-х классов не участвуют в динамических переменах и занимаются отдельно от других классов, чтобы облегчить адаптацию к школе и не допустить чрезмерного возбуждения малышей. Основным методом является игровой, с рациональным сочетанием игр большой, малой и средней подвижности.

В школе открыты спортивные секции по футболу, баскетболу, волейболу, настольному теннису и бадминтону, где занимаются, в основном, старшеклассники с легкой степенью умственной отсталости. Но среди детей с более тяжелыми нарушениями есть такие, которые по уровню физического развития способны принимать активное участие в спортивных играх. Эти игры являются сложнокоординированными, они требуют точности и четкости движений, ловкости, способности к быстрому переключению действий, способности реагировать на действия партнеров, соперников и судей. На тренировках школьники развивают умение предвидеть траекторию полета мяча, предугадать движения партнера. Команды нашей школы неоднократно выигрывали городские и Всероссийские соревнования по разным видам спорта.

Таким образом, максимально разнообразно ведется работа над совершенствованием координационных способностей, как основы для освоения физических упражнений, жизненно важных двигательных действий и бытовых операций. Комплексное воздействие программы физического воспитания способствует общему развитию школьников, коррекции и преодолению отклонений в психическом и физическом развитии.

Литература:

1. Горская И.Ю., Суянгулова Л.А. Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья: Монография. — Омск: СибГАФК, 2000.
2. Кузнецова З. И. Возрастные особенности развития физических способностей. -// М., 2006.
3. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие /Под ред. Л.В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2003. — 464 с.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Информационные технологии в музыкальном образовании

Бекенова Динара Усербаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кокшетауский университет им.А.Мырзахметова (Казахстан)

Мухатаева Жанар Ахангалиевна, старший преподаватель
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева

Высшие учебные заведения вправе на конкурсной основе разрабатывать и внедрять инновационные образовательные учебные программы, содержащие новейшие технологии и методы обучения, направленные на дальнейшее развитие и совершенствование системы образования [1].

Нужно повышать компьютерную грамотность, в том числе за счет различных программ, активнее осваивать информационные технологии [2].

В конце XX и начале XXI века отмечается распространение информационных технологий практически во всех сферах деятельности человека, включая образование. В области образования имеют место процессы компьютеризации, интернетизации, а также информатизации. В результате такого преобразования повышается качество, эффективность и доступность образования. Образование характеризуется направленностью на личностно-ориентированное обучение и развитием творческих способностей обучаемых, а также внедрением информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс, созданием единого интерактивного образовательного информационного пространства и, наконец, переходом к открытому образованию.

Совершенствование информационных коммуникационных технологий (создание локальных и глобальных сетей, баз данных и знаний, а также экспертных систем) формирует специфическую учебную информационную компьютерную область, которая обогащает традиционные формы обучения.

Быстрое развитие информационных коммуникационных технологий позволяет реализовать два главных принципа будущей системы образования: принцип доступности и принцип непрерывности. Именно информационные и телекоммуникационные технологии сделали личностно-ориентированное образование более доступным.

В последние годы в общеобразовательных школах, колледжах и ВУЗах все чаще прибегают к использованию информационных технологий при изучении большинства учебных дисциплин, происходит информатизация сферы образования. Под информатизацией понимается активный процесс введения компьютерной техники и новых

информационных технологий в различные сферы производства, образования, общественной и личной жизни людей.

Информатизация в значительной степени преобразовала процесс получения знаний. Новые технологии обучения на основе информационных и коммуникационных делают образовательный процесс более интенсивным, повышают скорость восприятия, понимания и, что важно, глубину усвоения большого объема знаний.

В педагогике существует понятие информационной технологии обучения. Это понятие характеризует процесс подготовки и передачи информации обучаемому. Средством осуществления данного процесса выступают компьютерная техника и программные средства. В информационных технологиях обучения выделяются два компонента, служащих для передачи учебной информации:

- технические средства: компьютерная техника и средства связи;
- программные средства, которые могут быть различного назначения.

Педагогические цели применения информационных технологий заключаются:

- в развитии личности, то есть в развитии мышления, эстетического воспитания, развитии умений экспериментально-исследовательской деятельности, формировании информационной культуры.
- в выполнении социального заказа: осуществление общей информационной подготовки пользователя (так называемая «компьютерная грамотность»), подготовки специалиста в какой-либо сфере;
- в интенсификации учебно-воспитательного процесса, что предполагает повышение эффективности и качества обучения, обеспечение мотивов познавательной деятельности, углубление межпредметных связей за счет интеграции информационной и предметной подготовки.

В настоящее время существует большое количество различных классификаций и типологий педагогических программных средств. По методическому назначению педагогическими программными средствами могут выступать:

- компьютерные учебники (уроки);

- программы-тренажеры (репетиторы);
- контролирующие (тестовые оболочки);
- информационно-справочные (энциклопедии);
- имитационные;
- моделирующие;
- демонстрационные (слайд- или видео-фильмы);
- учебно-игровые;
- досуговые (компьютерные игры: ролевые, логические, спортивные и др. типы).

Применение новых информационных технологий в музыкальном образовании позволяет оптимизировать средства, формы и методы обучения, находить рациональные решения тех или иных учебных задач, выбирать целесообразные пути совершенствования учебного процесса, способствует преодолению ряда трудностей, возникающих при традиционной форме преподавания.

Существуют следующие виды компьютерных образовательных программ:

- электронный учебник;
- электронная музыкальная энциклопедия;
- библиотечные информационно-поисковые системы;
- компьютерные программы контроля знаний.

На сегодняшний день музыкальные компьютерные программы разрабатываются по следующим основным направлениям музыкального обучения:

1. воспитание художественного мышления музыканта;
2. формирование практических навыков;
3. развитие музыкальных способностей;
4. творческая деятельность;
5. изучение основных понятий терминов;
6. программы, дающие теоретические знания — они направлены на усвоение учащимися закономерностей и правил построения музыкальных произведений, основных теоретических понятий. Программы, как правило, содержат игровые и учебные разделы, в которых объясняются многие музыкальные термины, элементы музыкальной грамоты и теории музыки, тестовые задания на определения нот, аккордов и т.д. Программы, предназначенные для обучения в наглядной форме основам элементарной теории музыки, сольфеджио, гармонии, полифонии представляют собой имитацию урока по одной из теоретических дисциплин в соответствии с традиционной формой занятий или нацелены на выработку отдельных навыков, требующих длительных тренировочных упражнений. При этом программа должна вести педагогический диалог с учащимся, иметь обратную связь и давать оценку.

7. Программы, направленные на развитие слуха — включают в себя различные тренинги для выработки чистоты интонации, гармонического, мелодического слуха и т.д. Они содержат разновидности слухового диктанта, позволяющего тренироваться в определении нот, интервалов, гамм и т.д. и упражнения с графической фиксацией высоты тона для контроля чистоты интонации.

8. Программы по музыкальной литературе — это могут быть книги, энциклопедии, небольшие иллюстриро-

ванные справочники по различным музыкальным произведениям, содержащие набор музыкальных произведений в виде MIDI-файлов, краткие биографии соответствующих композиторов и музыкантов, небольшую викторину на этот материал. Тексты программ по истории музыки и музыкальной литературе иллюстрируются слайдами и репродукциями, фрагментами из музыкальных произведений, видеофрагментами, могут содержать дикторский текст, сопровождаемый слайд-шоу из подобранных музыкальных и художественных произведений и статьи. С помощью таких программ можно познакомиться с творчеством композиторов различных стран и эпох, узнать их биографии, получить информацию о созданной им музыке, разобрать некоторые фрагменты по нотам, узнать о различных жанрах музыкального искусства, знаменитых певцах и музыкантах, о музыкальных инструментах. Гиперссылки позволяют быстро переходить из одной части программы в другую. Программы имеют возможность разветвленного поиска: по имени композитора, исполнителя, метке, типу музыкального произведения и периоду времени или по определённой тематике.

9. Программы, дающие знания и навыки по специальности — они обеспечивают, естественно до определённого уровня, овладение каким-либо музыкальным инструментом (на фортепиано или синтезаторе, гитаре).

10. Программы, развивающие творческие способности. Как правило, это игровые обучающие программы общеразвивающего направления. С их помощью дети учатся сочинять или, например, составлять как из кубиков, несложные мелодии, играют с разными вариантами ритма, инструментов и создают уже свои композиции.

11. Комбинированные программы — содержат знания по истории, теории музыки, основам композиции. Включают в себя лекции, упражнения, игры, развивают творческие способности.

Новые информационные технологии всё шире применяются в современной музыкальной практике, став частью современной культуры. Появляются всё новые и новые разновидности электронных музыкальных инструментов (синтезаторы, сэмплы, музыкальные компьютеры). Применение систем мультимедиа в музыкальном образовании позволяет использовать для учебных целей записанные на лазерных компакт-дисках музыкальные энциклопедии, книги, справочники, различные антологии.

Современный урок музыки — это урок, в ходе которого применяются современные педагогические технологии, компьютерные технологии, используются электронные музыкальные инструменты. Урок музыки характеризуется созданием творческой обстановки, так как содержание музыкальных занятий составляют эмоции и их субъективное переживание. Подобное специфическое содержание обуславливает выбор разнообразных методик, видов работы и новых мультимедийных средств.

Музыкальные компьютерные технологии открыли принципиально новый этап технического воспроизводства музыкальной продукции: в нотопечатании, в жанрах при-

кладной музыки, в средствах звукозаписи, в качественных возможностях звуковоспроизводящей аппаратуры, в театрально-концертной деятельности, в звуковом дизайне и трансляции музыки.

Одним из ведущих направлений в области музыкальной педагогики XXI века выступает знакомство обучающихся с информационно-компьютерными технологиями. Освоение информационно-компьютерных технологий объективно необходимо:

- во-первых, для профессиональной подготовки композиторов и исполнителей,
- во-вторых, для использования как источника вспомогательного учебного материала (справочного, обучающего, редактирующего, звукозаписывающего, звуковоспроизводящего и т.п.).

Компьютерные программы также используются в обучении игре на инструментах, в развитии музыкального слуха, в проведении прослушивания музыкальных произведений, в подборе мелодий, в аранжировке, импровизации, наборе и редактировании нотного текста. Компьютерные программы позволяют определять диапазон инструмента, беглость исполнителя в пассажах, исполнение штрихов и динамических оттенков, артикуляцию и т.п. Кроме того, компьютер позволяет разучивать пьесы с «оркестром». Он также может выступать как «тренажер» по дирижированию (с использованием телеаппаратуры). Компьютерные программы позволяют проводить музыкально-слуховой анализ мелодий (тем) произведений в курсе истории музыки. Для многих музыкальных дисциплин компьютер представляется ценным источником библиографических и энциклопедических сведений. Широко распространенные проектные задания с компьютерными

презентациями, которые позволяют более наглядно представить либо иллюстративный материал.

Внедрение новых информационных технологий в обучении определяет модификацию устоявшихся организационных форм и методов обучения. Новые современные методы обучения призваны реализовывать идеи личностно-ориентированного и развивающего обучения, усиление всех ступеней учебно-воспитательного процесса, повышения его эффективности и качества.

Использование новых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе инициирует процессы развития наглядно-образного и теоретического типов мышления, а также благоприятно влияет на развитие творческого, интеллектуального потенциала обучающихся.

Информационные технологии — это неотъемлемый компонент процесса обучения музыке и связанных с ней предметов. Возможности информационных технологий позволяют повысить эффективность обучения как в других так и в преподавании музыкальных дисциплин. Развитие компьютерных технологий в музыке перспективно, актуально и объективно необходимо. Грамотное и систематическое применение информационных компьютерных технологий дает обучающимся, преподавателям, научным работникам возможность более эффективного распределения времени, реализовывать творческий потенциал.

Таким образом, невозможно представить обучение, работу и современную жизнь в целом без информационных технологий. Сегодня институты, университеты, гимназии, школы, колледжи, техникумы и даже детские сады оснащены новейшей компьютерной техникой.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года №319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.07.2012 г.)
2. Послание Президента РК Н.А. Назарбаева. Астана, 27.01.2012.
3. Заболотская И.В., Терентьева Н.А. Новые информационные технологии в музыкальном образовании //»Проблемы информатизации» теоретический и научно-практический журнал 1996. №4.
4. Исправных Т.В. Информационные технологии на уроках музыки / Т.В. Исправных. // Преподавание музыки. — 2007. — №10. — С. 15.

Выбор направления вектора качества образования – актуальная проблема педагогики

Голованова Юлия Валерьевна, старший преподаватель
Самарский государственный технический университет

Качество подготовки специалистов в высших учебных заведениях — актуальная проблема современности, требующая постоянного усовершенствования методов ее решения. В настоящее время она связана с конкуренцией на

рынке образовательных услуг, резко протекающей во всех слоях образовательной сферы. Одна из причин такой конкуренции — снижение качества образования из-за некорректных приоритетов в этой среде. Благоразумная ценовая

политика имеет в настоящее время большое значение. Нужно иметь в виду очень много различных факторов, порой трудно сочетаемых друг с другом. Например, спрос на определенные виды образовательных услуг, их платёжеспособность и качество. Качество — категория затратная, особенно если это касается образовательных услуг.

Качество в целом — это сложная философская, экономическая и социальная категория, которую можно определить через множество понятий. Последнее означает, что вопрос о качестве образования — очень сложный для восприятия и решения на практике.

Качество образования — это соответствие каким-либо нормам, продиктованным либо средой, либо потребителем. В динамике развития общества качество процесса должно опережать систему требований, предъявляемых развитием внешней по отношению к объекту надсистемы. Иначе в системе не будет прогресса развития. Это подразумевает, что качества должно быть в избытке, достаточном для развития и прогресса системы высшего образования [5]. Скорость развития потенциала качества должна опережать темпы развития системы. Качество образования должно опережать систему требований, которые могут предъявляться к нему со стороны различных направлений социального прогресса.

Кризис современного человеческого общества можно считать кризисом качества образования, которое должно быть центральной позицией всего образовательного процесса. Основное противоречие современности заключается в том, что новые социальные явления в основном раскрываются и толкуются с позиций устаревших взглядов и понятий, которые потом отражаются в различных образовательных стандартах.

Качество образования должно рассматриваться с точки зрения целостного процесса, который состоит из небольших частных процессов [2]. Таких как качество программного обеспечения, средств обучения, инфраструктуры, абитуриентов и студентов и многого другого. Все это и является составными частями качества высшего образования, которое, в свою очередь, является результатом качественного управления общей образовательной политикой и всеми частями многомерного и многоступенчатого образовательного процесса. Качество образования в первую очередь необходимо оценивать по качеству учебного процесса и качеству выпускников. А данное качество можно аттестовать в первом приближении как их соответствие нормам государственных стандартов. При этом следует учитывать реальные потребности рынка труда, которые далеко не всегда совпадают с содержанием стандартов. О рынке труда абитуриенты и выпускники знают слишком поверхностно и абстрактно. В последней информации нет систематики. Системы профессиональных описаний деятельности выпускников в конкретных производственных условиях практически не существует [1].

Чтобы улучшать и совершенствовать результаты и качество учебного процесса, чтобы была возможность правильной и подробной корректировки данного процесса на

каждой ступени, необходимо правильно и в оптимальные сроки получать и анализировать текущую достоверную информацию. Таким образом, каждому высшему учебному заведению необходимо изучать и анализировать реальные потребности рынка труда и рынка образовательных услуг. Безусловным является то, что качество и содержание учебного процесса очень сильно зависят от творческих способностей преподавателя. Качество и сущность образовательного процесса объединяют в себе все то необходимое и лучшее, что должно входить в термин «Высшее образование», такие моменты как качество учебных программ, новых технологий, технических средств обучения, современно обустроенных аудиторий и лабораторий, кадрового потенциала, обновленной системы знаний и многое другое, что можно объединить в понятие качества научного потенциала вуза. Студенты должны ощущать динамику процесса, получать преимущественно новые, обновленные, «живые» знания, которые приобретаются в ходе занятий, проходящих в виде научных исследований и экспериментов, передаются педагогом, который их получил и переработал в ходе творческих поисков и исследований. Современное знание необходимо иметь в опережающей форме. Диспуты, интерактивная составляющая занятий, конференции, тематические тренинги, симпозиумы — возможные альтернативы коллективной работы и поиска необходимого гибкого знания. Все это является предпосылкой для научной работы студентов.

Правильно организованный учебный процесс является залогом успешного инновационного процесса, который должен проходить в высшем образовании России. Качество педагогов должно проходить гибкую оценку и стать залогом новой кадровой политики, где возможно оценить и потенциал педагога, творческие способности, этические нормы, но и ценить все данные качества педагога, его стремление применять все свои таланты и возможности, которые он использует в своей работе через адекватную систему оплаты труда.

Чтобы оценить качество образования в целом необходимо начать с целей и задач, которые должен поставить себе каждый вуз. Какова оценка данного учреждения среди множества других подобных вузов и в системе общего высшего образования в целом? Каковы цели и задачи развития, программа общего развития с внедрением инновационных подходов и методик? Должны быть поэтапные и многоуровневые цели, как местного значения, которые важны только для данного конкретного вуза, затрагивающие его специализацию, так и глобальные задачи, которые важны в системе и взаимосвязи, а возможно даже объединении различных вузов в подобие научной системы [3]. Используя и создавая, оформляя и претворяя в жизнь свои непосредственные цели и задачи конкретное высшее учебное заведение может создать свой образовательный стандарт, который будет развивать и культивировать, используя новые современные методики, но и не забывая фундаментальных основ высшего образования. Необходимо развивать основные принципы российского

образования — фундаментальность, систематичность, последовательность.

Образование является довольно сложной категорией, в которой существует своя многокомпонентная система взаимосвязанных друг с другом критериев и компонент, которые дополняют и развивают друг друга — это передача знаний всеми существующими на настоящий момент способами, включая и творческую и экспериментальную составляющую данного процесса, и воспитание творческой, высоконравственной личности, которая сама может применять свой творческий потенциал для развития гармоничного общества.

Стремление усовершенствовать качество образования можно считать синонимом прогресса, формирования правильного высоконравственного и высокоинтеллектуального общества. Воспитание нравственного человека сводится не только к созданию его интеллектуального потенциала, но и к культивированию в нем гражданских, патриотических норм. Возможно, необходимо сделать упор на увеличение вектора потенциала студенческих советов. Качество образования — это коллективная, созидательная деятельность педагогов и студентов. Студенты не должны быть только объектами воздействия. Они должны быть вовлечены в совместную работу по построению правильного инновационного образования. В каждом высшем образовательном учреждении должна присутствовать система мер и концепций воспитательной работы, которая проистекает из систематизированного и планомерного взгляда на эту проблему. Необходимо данный процесс сделать организованным, укрепить позиции воспитательной роли,

сделать должный упор на гуманитарные дисциплины, повысить роль преподавателей, кафедр и деканатов, как основных звеньев качественного его осуществления. Один из путей развития данного процесса — это формирование некоего корпоративного духа вуза, который суммируется из созданных принципов жизни данного вуза, кодекса жизни сотрудников и студентов. Также необходимо, чтобы эти правила оставались и далее распространялись выпускниками, обеспечивая взаимодействие и культурный обмен между вузом и обществом.

Подытожим рассмотренную ранее информацию. Качество образования — это сложный, ступенчатый, многосистемный процесс, который должен формироваться и совершенствоваться постоянно и динамично. Подход к оценке качества образования должен быть системным, планомерным и инновационным. Скорость развития вектора потенциала качества должна опережать темпы развития системы. Процессы повышения качества образования должны затрагивать все сферы жизни вуза — культурную, образовательную, воспитательную, техническую и общечеловеческую. Качество образовательного процесса есть система взаимосвязанных друг с другом компонент. Но если мы подразумеваем систему, то в ней должна присутствовать и иерархия элементов по значимости и наличие основного фактора. Такими элементами можно считать обучение и воспитание. Они скрепляют вуз как единую систему, в которой присутствует диалектика функционирования, развития и роста с течением времени, стремящаяся перейти в качественно новое состояние, обновляясь и совершенствуясь.

Литература:

1. Гуров В.Н., Резванова И.Ю. Компетенции преподавателей вузов: мнение студентов. // Высшее образование в России. № 12. 2009. с. 143—146.
2. Давыдова Л.Н. Различные подходы к определению качества образования. // Качество. Инновации. Образование. 2005. № 2. — с. 5—8.
3. Солонин С.И., Кортон С.В. Качество образования: проблемы и задачи изменения внутренней среды ВУЗа. // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 2 (25). С. 64—69.
4. Стародубцев В.А., Киселёва А.А., Федоров А.Ф. Возможности сервисов web2 для формирования персональных образовательных сфер. // Высшее образование в России. № 7. 2010.
5. «Система контроля качества профессионального образования». ч.1 «Педагогический контроль» Департамент образования города Москвы; Государственное учреждение города Москвы «Центр качества профессионального образования» (ГУ ЦКПО). М., 2009. С. 57.

Дискурс как новая лингвистическая парадигма

Горбунов Анатолий Геннадьевич, старший преподаватель
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

Обзор истории языкознания позволяет сделать вывод о том, что до середины 20 века в лингвистике формалистский подход занимал господствующее положение. В

рамках такого подхода язык рассматривался исключительно как абстрактная семиотическая система, а такое положение вещей не позволяло адекватно интерпретиро-

вать лингвистический материал, вследствие чего к 1970–80-м годам «формализаторская редукция» языка, игнорирование человеческого фактора, стали восприниматься как слишком очевидные огрубления» [2, с. 285]. В итоге была разработана новая, отнюдь не формально-структурная, а функционально-коммуникативная парадигма, основой которой является утверждение о том, что «никакие языковые явления не могут быть адекватно поняты и описаны вне их употребления» [10].

Как следствие новой парадигмы в языкознании система научных представлений об объектах исследования эволюционировала, что позволило расширить сферу изучения языковых фактов, подвергнуть их более глубокому и всестороннему рассмотрению. «В поле зрения лингвистов именно теперь оказались «текст», «дискурс» и т.п. как непосредственные объекты описания» [9, с. 285].

Как новый объект языкознания дискурс способствовал появлению особой отрасли лингвистики, где были представлены новые методы исследования этого лингвистического феномена.

Предпосылки к изучению речи, дискурса, диалога и текста, к различению статического и динамического аспектов в языковых процессах лежат в трудах В. фон Гумбольдта, Ф. де Соссюра, Витгенштейна Л., Щербы Л.В., Бенвениста Э. Сопоставление различных дискурсивных практик привело исследователей к выводу о том, что хотя природа социальных сред, свойственных каждой культуре, неоднородна, именно социальная среда является исходной основой, обеспечивающей возможность сопоставления дискурсов и текстов [6, с. 343].

Заслуживает внимания точка зрения на дискурс как новый объект изучения в современной лингвистике, предложенная Кибрик А.А. Учёный придерживается мнения о том, что «люди разговаривают между собой дискурсами, а не предложениями и тем более не морфемами или фонемами». Это, по его мнению, отличает дискурс от других языковых единиц, поэтому «естественное построение лингвистики как науки следовало бы начинать с исследования дискурса, и лишь с учетом этого уровня исследовать более мелкие единицы, полученные в результате аналитических процедур» [7, с. 3].

Франко-швейцарский лингвист и культуролог Серию П. выделил восемь категориальных признаков «дискурса» [8, с. 26–27], что позволяет рассматривать этот лингвистический феномен как «язык в живом общении» и связь с «человеком говорящим», что легло в основу понимания дискурса в европейской и русской научных школах.

Один из пионеров теории текста, теории речевых актов и анализа дискурса нидерландский лингвист Ван Дейк Т.А. определил дискурс как высказывание, содержание и форму которого определяют когнитивные установки (фреймы) [4, с. 70–98] и предложил модель дискурса, где последний определяется как сложное единство языковой формы, значения и действия [4, с. 46], т.е. определил дискурс как коммуникативное событие, происходящее в определенном временном, пространственном и прочем

контексте. Такое коммуникативное событие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие.

Именно понимание дискурса, предложенное Ван Дейком Т.А., было принято научным сообществом и широко представлено в отечественных трудах, дающих определение понятию дискурс. В современном языкознании имеются различные трактовки термина «дискурс», но они не вступают в противоречие друг с другом, наоборот, дополняют друг друга, раскрывая сущность дискурса наиболее полно с точки зрения разных наук.

В этой связи заслуживает внимания определение дискурса, данное Арутюновой Н.Д.: «дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте... Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь»» [1, с. 136–137].

Исследователи теории дискурса отмечают присущую дискурсу системность, так как процесс порождения дискурса строится на принципах, которые известный лингвист и философ Грайс Г.П. называет принципами общения или сотрудничества. Эти принципы общения, или дискурсивные законы, представляют собой совокупность таких норм как, стремление к сотрудничеству; соответствие контексту коммуникационной среды и интересам участников коммуникации; достоверность сообщаемой информации; информативность; качество высказывания [2, с. 221].

Выделяют следующие характеристики дискурса: 1) целостность (структурированность и обособленность); 2) законченность или завершенность; 3) композиционная оформленность; 4) принадлежность к определенному регистру, модусу и жанру; 5) экстралингвистический аспект.

Карасик В.И. различает два регистра дискурса 1) деловой (утилитарный) или институциональный и 2) игровой дискурс. «Назначение первого – ориентировать человека в реалиях окружающего мира, назначение второго – освободить человека от детерминизма природы и себе подобных, от речевого лицедейства, опрокинуть устоявшиеся стереотипы восприятия окружающей действительности и социального поведения. Таким образом, игровой дискурс рассматривается как пространство творческого порождения и восприятия художественных произведений» [5, с. 277].

Кибрик А.А. подробно рассматривает параметры классификации дискурса и выделяет основные, а именно: тип (модус), жанр, функциональный стиль, формальность дискурса [7].

С позиции определения дискурса как «речь, погружённая в жизнь» [1, с. 136–137] именно институциональный дискурс включает условия для создания коммуникационной среды, соотношенной с целевой аудиторией, местом и временем коммуникации. Системообразующие признаки именно институционального дискурса обуславливают прагматизм коммуникации, так как именно инсти-

туциональный дискурс по умолчанию включает свойственные разноориентированной («погружённой в жизнь») коммуникации жанры, такие как научный, научно-публицистический, политический, экономический, инженерно-технический, рекламный, педагогический, медицинский, разговорный и т.д.

Таким образом, институциональный дискурс является образцом воплощения в жизнь определенных коммуникативных интенций, очень часто профессионально-ориентированных, которые реализуются через различные языковые и неязыковые средства и направлены на решение поставленной перед человеком коммуникационной задачи. При этом адекватность речевого поведения коммуникантов напрямую зависит от их уровня коммуникативной компетенции. Дискурсивная компетенция, в этом случае, является важным компонентом коммуникативной компетенции и включает конкретные сферы, ситуации и темы общения, профессионально-ориентированные тексты, языковые, страноведческие и социо-культурные знания, а также сообразные различным коммуникационным средам навыки и умения речевого взаимодействия, интеллектуальные умения.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что успешный процесс коммуникации, или речевого взаимодействия, возможен лишь при высоком уровне дискурсивной компетенции, которая обусловлена способностью порождения и восприятия дискурса. Такая дискурсивная компетенция может быть сформирована через процесс освоения различных регистров, модусов и жанров дискурса с целью решения сложных коммуникативных задач как профессионального, так и социального, мировоззренческого и межличностного характера.

С позиции компетентностного подхода определение дискурса как лингвистического феномена может быть сформулировано следующим образом: дискурс — процесс осмысления окружающей действительности с последующим профессионально-, социально-, культурно-ориентированным речевым взаимодействием, которое соотносено с участниками, местом и временем коммуникации. Такое речевое взаимодействие композиционно оформлено, целостно, завершено и содержит экстралингвистический компонент, адекватный контексту созданной (профессионально-, социально-, культурно-ориентированной) коммуникационной среды.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что изучение теории дискурса, в рамках которого исследователи предпринимают попытки дать теоретическое обоснование природе текста как некоей макроструктуре и сопутствующим ей языковым явлениям, становится одним из важных направлений в современной лингвистике.

Совсем недавно возникло понятие прикладная лингвистика (applied linguistics), задачей которой является обратить выявленные закономерности языка в практическую область применения. И что же мы наблюдаем сейчас? Уже сейчас, на данном этапе изучения теории дискурса, совсем молодой особой области языкознания, представ-

ляется возможным рассматривать это языковое явление в прикладном аспекте, как прикладной дискурс (applied discourse).

К мысли о возможности и необходимости рассматривать дискурс в прикладном аспекте нас приводит то обстоятельство, что выявленные дискурсивные закономерности, характеристики дискурса, его структурированность, прагматизм и т.д. обуславливают его матричность, что по нашему мнению является крайне благоприятным обстоятельством, чтобы обратить открытия исследователей теории дискурса в прикладной аспект для создания системы подходов при обучении языку и таким образом минимизировать затруднения обучающихся при порождении текста при межличностном, межкультурном, междисциплинарном, и далее, при профессиональном взаимодействии. Основой такой системы обучения языку может стать необходимость формирования дискурсивной компетенции или обучение системным свойствам дискурса, что имеет перспективу превратиться в одну из важных составляющих языкового образования в целом.

Вслед за Кибриком А.А. выскажем мысль о том, что нам представляется более важным научить, КАК говорить или выстраивать речевое взаимодействие, нежели ЧТО должно стать содержанием такого взаимодействия. История человечества полна примеров, когда отношение к культурным и даже общечеловеческим ценностям со стороны целых народов менялось под влиянием идеологического воздействия, реализованного через дискурс, соотнесённый с целевой аудиторией, с местом и временем, на более благоприятными для такого воздействия.

С точки зрения лингводидактики, в частности, при обучении иностранным языкам в высшей школе, высокий уровень сформированной дискурсивной компетенции может в значительной степени минимизировать трудности, связанные с решением различного рода коммуникационных задач на иностранном языке. В этом случае понимание системных принципов дискурса при речевом взаимодействии на иностранном языке позволит обучающемуся сосредоточиться на событийном аспекте высказывания, даст возможность не только проанализировать межкультурную составляющую речевого взаимодействия, но также избежать типичных ошибок технического характера, которые могут возникнуть на этапе структурирования и стилистического оформления текста, при подборе лексических единиц для адекватной презентации замысла речевой интенции (фрейма) и т.д.

Демо Д.А. отмечает, что изучающие иностранный язык могут с пользой для себя обратиться к дискурсу анализу, чтобы понять, что из себя представляет изучаемый ими язык и каким образом его использовать для решения поставленной перед ними коммуникационной задачи <...> и что можно предпринять для повышения уровня иноязычной подготовки [11].

В связи с тем, что мы рассматриваем английский язык как основной инструмент речевого взаимодействия в рамках глобального междисциплинарного, межкультур-

ного и межличностного общения, то формирование дискурсивной компетенции может быть успешно реализовано через использование англосаксонской линейной формы порождения текста [12].

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: «Советская энциклопедия», 1990. — 688 с.
2. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М, 1985. — 217—237 с.
3. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца 20 века. М.: Институт языкознания РАН, 1995. — 239—320 с.
4. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация — М.: Прогресс, 1989. — 307 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М., 2004. — 390 с.
6. Кашкин В.Б. Сопоставительные исследования дискурса / В.Б. Кашкин // Концептуальное пространство языка; Тамб. гос. ун-т. — Тамбов, 2005. — 337—353 с.
7. Кибрик А.А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов. Вопросы языкознания. 2009. №2. — 3—21 с.
8. Серио П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / Пер. с франц. и португ. — М.: Прогресс, 1999. — 14—53 с.
9. Сусов И.П. История языкознания: учебное пособие для студентов старших курсов и аспирантов. — Тверь, 1999. — 327 с.
10. Энциклопедия Кругосвет (Дискурс/Проповедь). <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/1008254a1.htm>
11. Demo, Douglas A. (2001). Discourse Analysis for Language Teachers. Center for Applied Linguistics, www.cal.org/ericell.
12. Kaplan R.B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. Language Learning, 16, 1—20.

Реализация принципа качества «ориентация на потребителя» при подготовке менеджеров производственной сферы

Горшенина Маргарита Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
Фирсова Елена Юрьевна, старший преподаватель
Самарский государственный технический университет, филиал в г. Сызрани

Российское общество постепенно начинает осознавать то, что образование становится источником благосостояния не только отдельной личности, но и предприятия и государства в целом. Экспертные оценки специалистов США свидетельствуют, что образование обеспечивает до 40% экономического роста. Конкуренция как непреходящий атрибут рыночных отношений включает в себя конкуренцию в области инноваций и технологий и, как следствие, значительно обостряет конкуренцию на рынке труда. Современное производство требует работников, обладающих высоким профессионализмом, креативным мышлением, мобильностью и готовностью быстро реагировать на изменения, происходящие в профессиональной и социокультурной среде. Еще Г. Щедровицкий отмечал: «Мы уже перестали удивляться тем «переворотам» в производстве, которые следуют сейчас буквально один за другим... И каждый раз человек встаёт перед необходимостью переучиваться. Для этого нередко нет ни времени, ни сил, да это и неэкономично... Люди уже заранее должны быть максимально подготовлены к возможным сменам профессии, они должны иметь общее научное

и техническое образование, которое бы обеспечило им необходимую основу для широкой группы профессий и свело процесс переучивания к минимуму» [1, с. 19]. Согласно постановлению правительства от 07.02.2011 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы» важнейшей задачей профессионального образования является приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с современными и постоянно меняющимися требованиями рынка. Следовательно, необходимо перейти «от парадигмы узкопрофессионального образования, формирующего фрагментарное мышление, к парадигме проблемно-ориентированного, синтетического образования, формирующего системное, синтетическое сознание и синтетический интеллект» [2, с. 85].

Современные подходы к повышению эффективности систем высшего профессионального образования ориентированы на качественные аспекты и на офлайновые методы управления, позволяющие управлять качеством уже на стадии проектирования. Применение основных принципов стандартов ИСО 9000 к специфическим задачам

профессионального образования («что делать?»), позволяет найти новаторское работоспособное решение («как делать?»).

Основополагающими принципами менеджмента качества являются: ориентация на потребителя; лидерство руководства; вовлеченность персонала в работу по обеспечению качества; процессный подход; системный подход к менеджменту; непрерывное улучшение; принятие решений на основе достоверных данных; взаимовыгодные отношения с поставщиками. Самым проблематичным принципом применительно к системе профессионального образования является принцип ориентации на потребителя. Рассмотрим, как реализуется данный принцип менеджмента качества при проектировании основной образовательной программы (ООП) по направлению подготовки 080200 менеджмент (профиль — производственный менеджмент).

Качество образовательной услуги в конечном итоге оценивает потребитель, поэтому оно должно быть соотносимо с его требованиями и ожиданиями. В роли внешних потребителей образовательных услуг выступают государство, работодатели и студенты.

Государство и общество как основные заказчики требуют и ожидают развития экономики страны, роста благосостояния граждан, повышения культуры, образованности, политической и социальной грамотности. Федеральный государственный образовательный стандарт в этом случае рассматривается как эталон для оценки качества образовательной деятельности. При разработке ООП требования ФГОС отражаются в федеральном компоненте учебного плана и базовых компетенциях, которые включают в себя общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции, рекомендуемые государственным образовательным стандартом. Согласно ФГОС бакалавр по данному направлению подготовки должен выполнять следующие виды деятельности: организационно-управленческую, информационно-аналитическую и предпринимательскую [3]. Представленный перечень компетенций позволяет выпускнику успешно выполнять управленческие и экономические функции, но как показывает практика этого недостаточно для того, чтобы данный выпускник был востребован на рынке труда.

Государственная монополия на заказ в сфере образования сменилась широким спектром запросов идущих непосредственно от предприятий и организаций, выступающих в роли потенциальных работодателей. Именно они в значительной степени определяют конечный успех или неудачу выпускников. Предприятия ожидают профессионально компетентных, коммуникативных специалистов. Персонал становится интеллектуальным капиталом, от которого напрямую зависит конкурентоспособность организации. Менеджер производственной сферы должен быть квалифицирован для двух типов работ: управления более широкими функциями (такими, как маркетинг или топ-менеджмент) в высокотехнологическом предприятии и управления техническими функциями (такими, как проектирование или производство). Другими словами, такой выпускник должен быть готов к интегрированию инженерных и менеджерских знаний, приёмов работы и навыков, для достижения желаемых целей в технологичном предприятии с учётом последствий этих решений для окружающей среды.

Изучение психолого-педагогической литературы, посвященной особенностям подготовки современных менеджеров, показало, что большинство авторов отмечают необходимость всесторонней подготовки, как в области экономики, так и в области отраслевого управления производством и производственной деятельностью. То есть менеджер производственной сферы должен быть готов принимать обоснованные с точки зрения экономики и управления производственные решения. Следовательно, содержание подготовки менеджеров производственной сферы должно основываться на формировании компетенций по трем направлениям: инженерное (производственное), управленческое и экономическое (рис. 1) [4, С. 203].

В связи с этим при разработке образовательной программы необходимо определить, какие характеристики выпускников нужны в различных сферах, и учесть их в региональном компоненте ООП. Необходимо, чтобы планирование и оценивание основных образовательных программ стало процессом, включающим систематическое участие посредников — работодателей.

Студенты в образовательном процессе играют неоднозначную роль. Если рассуждать в терминах производ-

Содержание подготовки менеджеров производственной сферы		
Содержание подготовки, обеспечивающее формирование компетенций для выполнения производственной функции	Содержание подготовки, обеспечивающее формирование компетенций для выполнения управленческой функции	Содержание подготовки, обеспечивающее формирование компетенций для выполнения экономической функции

Рис. 1. Основные компоненты содержания подготовки менеджеров производственной сферы

ства продукции, то при поступлении в вуз они являются сырьём, в процессе обучения — перерабатываемым продуктом, по окончании вуза — конечным продуктом. Однако в отличие от сырья и продукции студенты вовлечены в образовательный процесс, и поэтому они выступают в следующих качествах: и как обрабатываемый процессом продукт и как внутренние потребители образовательных услуг. Основная цель обучаемого — это повышение своего уровня образованности, формирование готовности к будущей профессиональной деятельности, развитие личностных качеств, которые позволят ему быть конкурентоспособным на рынке труда. Требования студентов должны учитываться в элективном компоненте ООП, а также при разработке факультативных курсов.

На основании требований всех групп потребителей формируется учебный план направления подготовки и итоговая таблица компетенций, включающая в себя базовые и дополнительные компетенции (по рекомендациям работодателей).

Для анализа степени удовлетворённости внешнего потребителя можно использовать модель Мёрдика, Рендера и Рассела [5]. Потребители оценивают качество предо-

ставляемой образовательной услуги по тому, насколько реальность соответствует их ожиданиям.

Пусть w — требования, предъявляемые потребителем к образовательной услуге;

s — характеристика образовательной услуги;

d — информация об услуге (реклама, советы и рекомендации других людей и др.);

f — оператор восприятия, зависящий от индивидуальных особенностей, опыта потребителя, его способностей анализировать и оценивать информацию;

m — компетентность и эффективность деятельности персонала вуза (АУП, ППС, УВП и др.).

Матрица качества образовательной услуги образуется путём перемножения матрицы (f, m) и матрицы (w, s, d) :

$$\begin{pmatrix} f \\ m \end{pmatrix} \times (w \quad s \quad d) = \begin{pmatrix} fw & fs & fd \\ mw & ms & md \end{pmatrix}$$

Элементы данной матрицы интерпретируются следующим образом:

fw — собственные представления потребителя об уровне образовательной услуги;

fs — фактическое восприятие потребителя;

Таблица 1

Структура удовлетворенности

Потребители	Структура удовлетворенности
Государство и общество	<ol style="list-style-type: none"> 1. Исполнение бюджета 2. Увеличение самофинансирования вуза 3. Улучшение компетентности выпускников 4. Развитие экономики 5. Рост благосостояния граждан
Работодатели	<ol style="list-style-type: none"> 1. Улучшение компетентности выпускников 2. Направленность научно-исследовательских работ на производство 3. Улучшение интеграционного процесса «вуз — производство» 4. Повышение эффективности
Студенты	<ol style="list-style-type: none"> 1. Удовлетворенность содержанием обучения 2. Удовлетворенность производственной подготовкой 3. Удовлетворенность возможностью саморазвития 4. Удовлетворенность инфраструктурой 5. Удовлетворенность информационным обеспечением 6. Удовлетворенность организацией досуга 7. Готовность к профессиональной деятельности
Преподаватели и сотрудники	<ol style="list-style-type: none"> 1. Возможности для профессионального роста 2. Удовлетворенность социокультурными условиями 3. Удовлетворенность информационным обеспечением 4. Удовлетворенность техническим оснащением
Вуз	<ol style="list-style-type: none"> 1. Высокая квалификация и производственная компетентность научно-педагогических работников 2. Увеличение объемов внебюджетного финансирования 3. Увеличение числа внедряемых в производство НИОКР и дипломных проектов 4. Увеличение востребованности выпускников 5. Имидж вуза 6. Улучшение инфраструктуры 7. Улучшение показателей результативности и эффективности

fd — информация, полученная потребителем;
mw — представления вуза об ожиданиях потребителя;
ms — фактическая характеристика образовательной услуги;
md — рекламная информация, предоставленная потребителю.

Потенциальный уровень образовательной услуги определяют *mw*, *ms* и *md*. Общее впечатление потребителя зависит от результатов восприятия *fw*, *fs* и *fd*. Качество предоставляемой образовательной услуги определяется степенью расхождения между этими результатами. Уровень удовлетворённости потребителя будет тем выше, чем меньше расхождения *ms*: *fw* и *fs*: *fw*, т.е. насколько предлагаемый уровень услуги *ms* отвечает требованиям потребителя *fw*; насколько восприятие потребителя *fs* отвечает его требованиям *fw*.

Жизненно важна для любой организации, в том числе и образовательной, категория внутреннего потребителя. Каждый сотрудник, каждый преподаватель является частью цепочки «поставщик — потребитель». Невозможно удовлетворить ожидания внешних потребителей без удовлетворения потребностей внутренних. В табл. 1 приведена примерная структура удовлетворенности всех заинтересованных сторон [6, с. 45].

Литература:

1. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика: Системы педагогических исследований. — М.: Касталь, 1993. 219 с.
2. Субетто А.И. Квалитология образования. — М. — СПб.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2000. 220 с.
3. Приказ Минобрнауки от 20 мая 2010 г. N 544 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 менеджмент (квалификация «бакалавр»)» — М., 2010. 16 с.
4. Фирсова Е.Ю. Формирование готовности экономистов-менеджеров к профессиональной деятельности // Вестник СамГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки», 2012 — № 1 (17). с. 202–206.
5. Буймов А.Г., Буймов Б.А. Студент как мотивированный ресурс // Система обеспечения качества в дистанционном образовании: Сб. научн. тр. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002. с. 6–68.
6. Горшенина М.В. Теоретико-методологические основы управления качеством подготовки специалистов в техническом вузе. — Самара: СамГТУ, 2009. 112 с.
7. Чернова Ю.К., Щипанов В.В. Квалиметрическое проектирование образовательного процесса. — М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2002. 250 с.

Дополняя таблицу компетенций перечнем учебных дисциплин, получаем матрицу компетенций. Данную матрицу необходимо оптимизировать. Одна и та же компетенция может формироваться на различных дисциплинах, поэтому необходимо не только установить межпредметные связи между дисциплинами, но и определить последовательные уровни формирования одних и тех же компетенций по методике Б. Блума [7, с. 81]. Этот процесс требует ответственного отношения преподавателей учебных дисциплин и тщательного согласования не только типов заданий, но и системы оценки. Особую роль приобретают комплексные, интегрированные задания. Для оценки степени сформированности профессиональных компетенций для разработки оценочных средств можно привлекать работодателей (например, работа над конкретным проектом).

Таким образом, система профессионального образования как воспроизводящая система выполняет задачу психолого-педагогического производства гармонично развитой, профессионально компетентной и креативно мыслящей личности. Эффективность и результативность данной системы будет определяться тем, насколько она способствует внутренней координации работ всех сотрудников и гарантирует выполнение требований всех заинтересованных сторон.

Художественный образ в хореографическом искусстве

Марченкова Анна Ивановна, доцент;

Марченков Андрей Леонидович, доцент

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

Авторами затрагивается вопрос воссоздания художественного образа средствами хореографического искусства. Этапы раскрытия образа. Понятия: танцевальный язык, драматургическое развитие образа, индивидуальные качества исполнителя. Образ музыкальный и хореографический – как синтез художественности в исполнительском искусстве театрального танца.

Ключевые слова: художественный образ, сценический образ, хореографический образ, художественное творчество, хореографический текст, способность мыслить хореографическими образами, синтез искусств, законы драматургии, бессюжетные танцы.

По определению, данному в Большой советской энциклопедии, художественный образ – всеобщая категория художественного творчества: присущая искусству форма воспроизведения, истолкования и освоения жизни путём создания эстетически воздействующих объектов. Под образом нередко понимается элемент или часть художественного целого, обыкновенно – такой фрагмент, который обладает как бы самостоятельной жизнью и содержанием (например, характер в литературе, символические образы вроде «паруса» у М.Ю. Лермонтова). В Энциклопедическом словаре понятие художественный образ – это форма художественного мышления. Образ включает: материал действительности, переработанный творческой фантазией художника, его отношение к изображенному, богатство личности творца. (Гегель Георг Вильгельм Фридрих). В Философской энциклопедии художественный образ трактуется: как всеобщая категория художественного творчества, средство и форма освоения жизни искусством. Под образом нередко понимается элемент или часть произведения, обладающие как бы самостоятельным существованием и значением (напр., в литературе образ персонажа). Энциклопедия культурологии определяет художественный образ – как форму отражения (воспроизведения) объективной действительности в искусстве с позиций определенного эстетического идеала. Запись в Художественной энциклопедии гласит: художественный образ в изобразительном искусстве – форма воспроизведения, осмысления и переживания явлений жизни путём создания, эстетически воздействующих объектов (картин, скульптур и т.д.). Общепринятым в современном литературоведении является определение художественного образа, которое дал однажды Л. Тимофеев: «Образ – это конкретная и в то же время обобщенная картина человеческой жизни, которая создана с помощью вымысла и имеет эстетичное значение».

В художественном творчестве образ – явление собирательное, типическое, вымышленное, но вместе с тем взятое из жизни. Его составляющими являются множества органически слагаемых свойств и особенностей. Социальная, национальная, профессиональная принадлежность героя, принципы восприятия им жизни, его

умственная деятельность в процессе развития, совершенствования или, наоборот, разрушение личности, потеря нравственных идеалов и ценностей. «Задача любого художника – поэта, писателя, живописца, режиссера или балетмейстера – воссоздать средствами своего искусства атмосферу того времени, о котором он рассказывает в своем произведении; через изображение конкретного явления, человека добиться обобщенного художественного отражения действительности – создать художественный образ», отмечает И.В. Смирнов [10]

Воплощение художественного образа в разных произведениях искусства осуществляется с помощью разных средств и материалов. Художественный образ создается на основе одного из средств: изображение, звук, языковая среда, – или комбинации нескольких. В литературе и поэзии художественный образ создается на основе конкретной языковой среды; в театральном искусстве используются все три средства. Воссоздание художественного образа средствами хореографического искусства многогранный и многоступенчатый процесс, так как хореографическое искусство – это синтез искусств, а сценический образ – это сложнейший сплав внутренних и внешних черт человеческой личности.

Ростислав Захаров в своей книге «Сочинение танца», в главе «Образ в балетном спектакле» даёт определение образа в театральном искусстве: «Образ – это конкретный характер человека плюс сумма его отношений к окружающей действительности, проявляющихся в действиях и поступках, которые предопределены драматургическим действием». [6]

Создать хореографический образ – значит обрисовать в танце действие или характер, воплотить на основе правдивого выражения чувства определенную идею. Танец, лишенный образности, сводится к голой технике, к бессмысленным комбинациям движений. В образном же танце техника одухотворяется, становится выразительным средством, помогает раскрытию содержания.

Образное начало, в той или иной степени, присуще всем видам, жанрам и формам хореографического искусства. В первую очередь речь идет, конечно же, о балетном театре и его спектаклях созданных на основе классиче-

ского танца. В XVII веке система сценического танца разделилась на классический и характерный. В XVIII—XIX вв. термин «характерный танец» служил для определения танца в характере, образе. Такой танец был распространён в интермедиях, персонажами которых являлись ремесленники, крестьяне, матросы, нищие, разбойники и т.д. С начала XIX века характерный танец начал меняться. Его называли полу характерным, а термин «характерный» перешёл к народному танцу. [7] Итак, образ в различных историка — бытовых и народных танцах, проявлялся в их эмоциональной наполненности и содержательной характерности, а иногда, и в изобразительных элементах.

Помимо образов конкретных героев, нужно также упомянуть о бессюжетных танцах, в которых нет сюжетной линии, конкретного действия, но есть образ — народа, времени года, растения, животного, эмоционального состояния и т.д. Например: образ символа русской природы — дерева берёзы в постановке Н. Надеждиной — «Берёзка». Удаль и молодой задор русских парней и девушек в пляске «Полянка», жаркое, игривое, солнечное «Лето» в балетмейстерских работах И. Моисеева. Русский песенный фольклор, отражающий характер, мысли, чувства, эстетические взгляды и понимание красоты окружающего мира в творческих полотнах Т. Устиновой, О. Князевой, М. Годенко, П. Вирского, и других хореографов.

Танец может наполняться признаками образного и очеловеченного подражания птице (лебедю, орлу, голубю и т.д.), сказочной ящерице, цветку, драгоценному камню. Примером могут служить танцевальные партитуры созданные в балетах «Каменный цветок» и «Щелкунчик» Юрия Григоровича, «Лебединое озеро» Мариуса Петипа и Льва Иванова, «Жар-Птица» и «Ведение розы» Михаила Фокина, миниатюра Касьяна Гойлезовского «Нарцисс».

В 70-е годы современном танцевальном искусстве в полный голос заявили о себе такие направления как джаз-танец, танец модерн, джаз-модерн. Хореографы Джером Роббинс, Алвин Эйли, Альберто Алонсо синтезировали в балетах технику джаз танца с этническим, народным и классическим танцем. Школы: Марты Грэхэм, Д. Хэмффри и Х. Лимона, Г. Джордано, М. Меттокса, М. Каннингхэма сложились в процессе эволюции различных систем танца. Принципы заимствованы из джаз-танца, танца модерн, а так же из классического балета, в результате появился совершенно новый танцевальный язык. Хореографией они передавали мысли и чувства своих героев, их душевное состояние, а также образы литературных персонажей, национального менталитета и др.

Среди профессионалов и любителей балета широко известно имя балетмейстера Бориса Эйфмана. Среди хореографов, оказавших на Эйфмана влияние, называют: Ролана Пети, Мориса Бежара, Михаила Фокина, Джорджа Баланчина, сэра Кеннета Макмиллана, Юрия Григоровича, Леонида Лавровского. Но, нельзя не признать, что именно Эйфман расширил жесткие классиче-

ские рамки русского балета почти до немислимых пределов. Оставаясь верным классической основе, создал современный балет, переведя условный язык балета на язык драмы. Такие попытки предпринимались и до него, но он сделал это своим фирменным знаком. Преступив через множество балетных табу, Эйфман соединил классический балет с авангардным, с акробатикой, художественной гимнастикой, драматической экспрессией, кино, цветом, светом, и, наконец, словом. В его работах сочетается несоединимое: классический балет на пуантах и пародия, работа на полу, спирали и скольжения, эротика и целомудрие.

Противник бессюжетных, абстрактных балетов, которыми в свое время прославился Баланчин, Эйфман не признает высокую технику, лишённую содержания. Его позиция, как мастера — балет может передавать и тончайшие нюансы человеческой психики, и высочайший накал трагедии. Более того, балет может быть даже философским, что он и подтвердил, поставив «Братьев Карамазовых». Пророческое предвидение Ф.М. Достоевским будущего России в балетмейстерской работе передано средствами танца.

Во всех перечисленных случаях хореографический, сценический образ придумывает, сочиняет балетмейстер, а инструментом для сценического воплощения служит исполнитель. Чтобы творческий процесс увенчался успехом, оба участника должны быть профессионально образованными и способными к этому виду деятельности.

Талант балетмейстера состоит из многих слагаемых: это, прежде всего, отлично развитая — фантазия, способность мыслить хореографическими образами и сочинять разнообразные танцевальные композиции, а также знание балетной режиссуры, основ музыкальной драматургии, разносторонней эрудиции в отраслях искусства, литературы, изобразительного искусства, драматического театра, психологии, педагогики, знаний анатомии и физиологии. В работе над созданием художественного (сценического) образа изучение произведений живописи позволяют лучше узнать исторические особенности, подсмотреть пластический рисунок определённой эпохи и народа; оценить художественную ценность и правдивость при создании художником эскизов костюмов и декораций. Познания в области литературы помогут: при написании либретто; описание характеров героев; кроме того, за счет переживаний полученных во время чтения книг происходит накапливание эмоциональных состояний, душевных переживаний и спроецированных автором жизненных ситуаций (своеобразный психологический тренинг).

Так как, искусство хореографии связано с музыкой, хореографический образ, его развитие следует рассматривать в тесном взаимодействии с музыкальным произведением. Музыка отражает интонационный строй своего времени и поэтому служит основной опорой в творчестве хореографа. Балетмейстер должен уметь анализировать музыкальное произведение (определить форму, стиль, характер); дать музыкальные характеристики персонажей;

проследить взаимосвязь и взаимопроникновение хореографических образов и музыкального произведения.

Знание психологии даёт возможность «не только понимать встречающихся в жизни различные характеры людей, но и правильно выстраивать сначала в своем воображении, а потом и на сцене линию поведения героев хореографического произведения» [10]

Чтобы художественный образ получился правдивым, постановщик в совершенстве должен знать технологию хореографического искусства, владеть спецификой балетной драматургии и режиссуры, владеть навыками различных форм, видов и жанров, присущих хореографическому искусству. Советский балетмейстер В. Вайнонен писал: «Основной принцип моей работы заключается в том, что я совершенно сознательно пользуюсь всеми формами танца — от сугубо классических до ультрасовременных... Важно только одно: донести до зрителя образ моего героя и сделать это языком танца». [10]

Искусство танца — молчаливое искусство в общепринятом понимании речи. Исполнитель «говорит телом», а балетмейстер сочиняет хореографический текст так, чтобы он «читался» зрителем. Специфика творчества артиста балета заключается в том, что мысли, чувства и переживания своего героя он выражает в движениях тела, жестах рук, мимике лица без помощи человеческой речи. Речью здесь является сам танец. «Нелишним было бы напомнить, что самым сильным средством выражения у человека являются не слова (они передают лишь смысл волнующих его положений), а эмоции, пробуждающиеся и изливающиеся в жестах, движениях рук или же полной обездвиженности». [8] Поэтому немало требований предъявляется и к исполнителю. Первое, и, пожалуй, самое главное это — высокий уровень владения профессией, её технической стороной. У исполнителя должна быть: прекрасная выученность: чистота позиций и линий; большой «танцевальный багаж»; свободное владение элементами усложненной техники — заносками, *soubresaut*, *jete en tournant*, *jete entrelace*, *grand jete en tournant*, всевозможными видами вращений, и т.п.; хорошие внешние данные, подразумевается тип телосложения, форма ног и рук, пропорциональность частей тела и черт лица.

«Если скрипач всю силу Таланта вкладывает в свой инструмент, извлекая из него чарующие звуки, и они — человек и скрипка, на которой он играет, — составляют как бы единое целое, то артист балета сам является одновременно и «скрипачом» и «скрипкой». [6] Тело танцора — инструмент для воплощения сценического образа. Он должен в совершенстве владеть тем сценическим языком, на котором придётся говорить со зрителем, будь — то классический, народный, современный танец.

Эйфман говорил, что не ставит движения, он ставит типы, характеры своих героев, которые должны как-то открывать какие-то новые миры. Каждый герой — это свой внутренний мир, возле которого происходят страсти, какие-то внутренние трагедии. И для их воплощения нужны не только выразительные профессиональные тела,

но и умение через движение, язык тела выразить смысл, эмоциональную мысль. [13]

Исполнителю необходимы в работе такие качества как: трудолюбие, самоанализ, эмоциональность, музыкальность, выразительность, высокий общекультурный уровень, эрудиция, интеллект. Н.В. Соковикова, рассуждая на эту тему, отмечает, что мало заниматься только совершенствованием тела, которое должно тонко реагировать на все нюансы душевных состояний, для того, чтобы движения были осмысленными, выразительными и носили художественный характер, артисту нужно работать над своими психическими свойствами. «Ибо одухотворенности может и не быть. Тело способно выразить нечто, а интеллект не способен наполнить это тело эмоцией, способствующей образному содержанию музыки и главной ее идеи», — автор выдвигает предположение, что развивать задатки интеллекта нужно на ранних стадиях развития детского организма, рассматривая двигательную деятельность в комплексе с национальной литературой и драматургической сценарной основой, с поэзией и музыкой. [11]

Вот только некоторые слагаемые, необходимые в работе по созданию художественного образа средствами хореографии. Предлагаем рассмотреть этапы работы над образом.

Процесс создания образа начинается с интереса к нему, с изучения материалов: исторических, литературных, иконографических, музыкальных. У каждого художника он сугубо индивидуальный Кто — то отталкивается от сюжета, идеи; кто — то от музыки или литературного произведения, живописи. Например: Борис Хмельницкий поставил для ансамбля имени А. Александрова хореографический номер «Запорожцы» по картине И. Репина «Запорожцы пишут письмо турецкому султану». Толчком может быть самостоятельное литературное произведение — «Анна Каренина» по мотивам романа Л.Н. Толстого музыка Родиона Щедрина, балетмейстер Мая Плисецкая; «Ромео и Джульетта» по одноименной трагедии Вильяма Шекспира музыка Сергея Прокофьева, хореография Леонида Лавровского; «Братья Карамазовы» Фёдора Достоевского хореография Бориса Эйфмана и многие другие.

Писатель А.Н. Толстой так описывает свою работу над образом: «Часто ли прототипом действующих лиц являются для меня существующие люди? Нет, никогда. Лишь какая-нибудь поразительная черта, лишь особенно яркая фраза, лишь отчётливая реакция на обыкновенные явления. Тогда от этой особенности и яркости (живого человека) начинается выдумка моего действующего лица. Я загораюсь, почувствовав в человеке типичное...» [14]

В каждом конкретном случае, при создании того и иного хореографического образа в сценическом произведении, исполнитель и постановщик должны изучить и проанализировать последовательность формирования характера, жизненной позиции и отношения героя к действительности. В создании хореографического образа основное значение имеет танцевальный язык и музы-

кальный материал, на котором он рождается. Хореографический текст, должен быть образным. Умение мыслить хореографическими образами — особенность и специфика профессиональной деятельности балетмейстера. Ему нужно найти наиболее подходящее слово, чтобы мысль постановщика воплотилась в танец, так как зритель воспринимает замысел через пластику. И тут следует обратить внимание на интонацию пластической речи: отдельные жесты, позы, характерные движения, из которых будет складываться исполнительская манера персонажа. «Создавая свои композиции, балетмейстер отбирает соответствующую хореографию позы, которая позволяет танцовщику наиболее полно и художественно верно раскрыть смысл и образ сценического действия» [12] Если и постановщик и исполнитель, талантливо выполняют свою творческую задачу, то хореографический жест обретёт множество неожиданных пластических интонаций.

Все слагаемые образа существуют по принципу единства содержания и формы: единства четкой, точной, завершенной сценической формы движения и предельно насыщенного эмоционально-психологического содержания, составляющего суть хореографических образов.

Несмотря на условность хореографического жанра, воздействие на зрителя возможно только в том случае, если зритель верит в происходящее. Н.П. Рославлева о солисте Большого театра Марисе Лиипе пишет: «Сценическая жизнь любой роли — это лишь маленький отрезок всей жизни, которую прожил твой герой (всю ее надо непременно знать), — утверждает танцовщик. — И каждый раз, когда выходишь на сцену, нужно, чтобы зритель ощущал конкретные и яркие моменты жизни образа как продолжение той, оставшейся за пределами сцены. Уход должен быть таким же. Нельзя «распускать» себя ни на секунду. Тогда зритель почувствует, что твой Красс, Ферхад, граф Альберт или цирюльник Базиль живут и дальше». [9]

Когда автору хореографии удастся создать именно ту танцевально-мимическую партитуру, которая может быть свойственна выбранному образу, артисту, получившему хореографический текст, будет необходимо досконально точно его выучить и отрепетировать, чтобы технические трудности не отвлекали от работы над художественной частью.

Любое хореографическое произведение строится по законам драматургии. Хореографический образ также должен иметь свою экспозицию, завязку, развитие, кульминацию и развязку. Образ — понятие динамическое. Он складывается из системы лейтмотивов, их разработки. На протяжении хореографического произведения пластическая характеристика образа приобретает все новые черты в соответствии с теми изменениями, которые по замыслу балетмейстера происходят с его героем.

Для воплощения человеческого образа, внутренних свойств характера на сцене немалую роль играют внешние данные и пропорции, так как сценический образ выражается движениями тела и мимикой. Поэтому в зависимости

от требований, предъявляемых к роли и её образному содержанию, происходит выбор исполнителей. Большое значение имеет также грим и костюм. Которые, при правильном подборе, дополняют художественный образ созданный артистом, станут последним штрихом в произведении, созданном балетмейстером.

Следующий этап — это «вживание» в образ, перевоплощение, и посредством пластической выразительности тела и лица, создание образа на сцене. В процессе работы над созданием хореографического образа балетмейстера и исполнителя (в особенности над сольными партиями), иногда по факту трудно разделить — какую же часть сочинил балетмейстер, а какую привнес исполнитель? Хорошо втанцованный образ становится вторым «Я» исполнителя.

В воспроизведении исполнителей хореографический текст получает ту или иную интерпретацию, которая может обогащать и углублять или, наоборот, обеднять и искажать хореографический образ. Исполнительское творчество активно, танцовщик вкладывает в танец свое понимание характера героя, жизни в целом, одухотворяя хореографический текст и проявляя в этом свою индивидуальность. От степени таланта, от степени умения этот текст одухотворить, зависит, в конце концов, качество искусства.

«На древе исполнительских искусств балет — это ветвь, где происходит наибольшее отчуждение от авторского замысла. В опере или на концерте публика может быть уверена, что певцы и оркестр поют и играют то, что написано в партитуре, так как, это сочинил композитор, да и в драматическом театре актеры в точности воспроизводят текст пьесы.

В балете же публика никогда не знает наверняка, является ли та или иная вариация плодом творчества соответствующего хореографа или результатом компромисса между ним и танцовщиком или даже изобретением самого исполнителя». [4]

Образы могут быть: героические, лирические, комедийные, трагические, драматические, гротесковые. В эпоху расцвета советского балета мастерами сцены были созданы незабываемые сценические работы, имеющие истинно художественную ценность. Мая Плисецкая — «Кармен» на музыку Жоржа Бизе и Родиона Щедрина, в постановке Альберто Алонсо; «Умиравший Лебедь» хореография Михаила Фокина, музыка Камиля Сен-Санса. Марис Лиипа — «Красс» и Владимир Васильев — «Спартак» в балете Юрия Григоровича «Спартак» на музыку Арама Хачатуряна. Екатерина Максимова — «Маша» в балете «Щелкунчик» хореография Юрия Григоровича, музыка Петра Чайковского; «Китри» — «Дон Ки Хот», хореография Александра Горского, музыка Людвига Минкуса. Галина Уланова — «Джюльетта» в балете «Ромео и Джульетта», хореография Леонида Лавровского, музыка Сергея Прокофьева и многие другие.

Современный балет, преодолев ограниченность так называемого повествовательного жеста в классическом танце, его иллюстративность, научился решать самые

сложные актерские задачи средствами танца, без помощи пантомимы.

Например, монолог Ромео в сцене «Мантуя» из балета С.С. Прокофьева «Ромео и Джульетта» может служить примером того, как без помощи пантомимы балетмейстер Л.М. Лавровский предельно понятно выразил драматизм сценического действия и психологическую глубину переживаний главного героя спектакля.

Сцена Марии и Вацлава из балета Б.В. Асафьева «Бахчисарайский фонтан» в постановке Р.В. Захарова также подтверждает, что классический танец обладает огромными выразительными возможностями и не всегда нуждается в помощи пантомимы. [10]

Блок Л. о творческих поисках М. Фокина: «Стремление к поющей линии, к тающим рукам, понимание значения аккомпанемента театрального костюма танцу — всё это отголоски «Шопенианы». И, главное, «Шопениана» научила тому, как выразителен, как содержателен танец сам по себе, вне сюжетного, вернее анекдотичного, задания, показала симфонические возможности классического танца, а также показала, как танец увлекателен и интересен вне всякого трюка, вне акробатизма». [2]

Особенностью выделяющей балетмейстеров, педагогов и исполнителей «русской школы» является методический принцип — не техника ради техники, а техника ради образа, где образ музыкальный и хореографический — это синтез художественности в исполнительском искусстве театрального танца.

«...виртуозность никогда не была для учеников Пономарева самоцелью. Техника позволяла им выразить новое содержание балетов середины XX века, выплеснуть в невиданных ранее комбинациях энергию своего времени. Их искусство запечатлено в бессмертных танцевальных композициях новых балетов «Пламя Парижа», «Лауренсия», «Золушка», «Щелкунчик», (постановка Вайнонена), «Гаяне», в новых редакциях партий Базиля, Солора, Зигфрида, Дезире, Жана де Бриена, Конрада и др». [3]

В искусстве танца подлинно живое воображение и эмоции могут возникать и проявляться только в том случае, если исполнитель увлечен музыкальной темой, которая всегда оказывает огромное влияние на творческое состояние артиста. Вдохновенно и виртуозно «танцевать» содержание музыки — значит обладать одним из главных элементов актерского мастерства.

О музыкальности, энергетике, яркой индивидуальности, харизме великого танцовщика Рудольфа Нуреева и сегодня ходят легенды. Данциг Руди Ван вспоминает: «На мой взгляд, именно в «Жизели» Нуреев был особенно хорош, партия Альберта как будто была написана специально для него. В нем совершенно естественно сочетались властность и надменность в сценах с лесничим

Гансом, деревенским поклонником Жизели, или с вовлеченным в разговор оруженосцем, он лукаво и немного покровительственно шутил при общении с деревенской молодёжью и обнаруживал бурную, пламенную страсть по отношению к Жизели. Его скорбь во втором акте, когда в густом лесу среди ночи он ищет могилу Жизели, была совершенно правдоподобной, его интерпретация казалась воплощением мысли о преступлении наказания; вариация, которую он танцевал во втором акте, служила не для демонстрации его мастерства, она была подчинена главной цели: выразить полную безысходность». [4]

Сценические образы сочиненные и станцованные великими мастерами поражают своей художественной точностью и психологической обоснованностью сценического поведения, но где формируются навыки эмоционально — образного исполнительского стиля? Когда и как будущий артист балета должен овладеть умением создавать психологический образ, научиться, актерски работать над ролью. Ответ один — художественный образ начинается зарождаться в танцевальном зале на занятиях хореографическими дисциплинами. «Поэтому педагогу следует напомнить, чтобы он смелее позволял своим питомцам мечтать о главном, правда, еще далеко, не всегда ясным, конкретном, но очень существенном, — об актерском жесте, о живом музыкально-пластическом дыхании танца, которое затем на сцене будет превращаться в могучее, действенное средство выражения. В самом деле, как можно забывать на уроках классического танца, что «голая техника» всегда приводит будущего исполнителя к внутренней безжизненности, лишает сценическое действие образности и силы художественного выражения, что подчинение исполнительской техники танца смысловому и эмоциональному содержанию музыки есть неотъемлемое условие подлинного искусства театральной хореографии», — писал Николай Иванович Тарасов.

Даже в терминологические понятия — названия движений вложен характер и определённый образ диктующий исполнение того или иного Pas. Например: *battement fondu* — тающий батман, *arabesque* — равновесие, самоуверенность (умение сохранять в равновесии все части тела), *allonge* — удлинённый, продлённый, вытянутый (приём классического танца, основанный на распрямлении закруглённых позиций рук), *jette entrelace* — переплётный прыжок (вид перекидного *jete* — прыжка с одной ноги на другую с поворотом, во время которого ноги забрасываются в воздух, как бы переплетаясь) и др.

Классический, народный, современный танец как учебные предметы не ставят своей целью изучение основ актерского мастерства. Тем не менее, уроки неразрывно связаны с освоением выразительных средств, на которые опирается мастерство артиста.

Литература:

1. Агрипина Яковлевна Ваганова: статьи, воспоминания, материалы / под ред. Н.Д. Волкова, Ю.И. Слонимского. — М.: Искусство, 1958. — 343 с.

2. Блок Л.Д. Классический танец: История и современность. М.: Искусство, 1987. — 556 с.
3. Громов Ю.И., Звёздочкин В.А., Каплан С.С. Мужской танец в Петербургской балетной школе: Педагогическое наследие В.И. Пономарёва. — СПб.: СПб ГУП, 2004—124 с., 16 с. ил.
4. Данциг Р. Ван. Воспоминания Нуреева. След Кометы. Перев. С нидерланд. И. Михайловой — «Геликон Плюс», Санкт-Петербург, 2011. — 386 с.
5. Захаров Р.В. Работа балетмейстера с исполнителями. М.: Искусство, 1967. — 62 с.
6. Захаров Р.В. Сочинение танца: Страницы педагогического опыта. — М.: Искусство, 1983. — 224 с., рис., 24 л. ил.
7. Иванова И.А. Многообразие русского танца // Хореография: история, теория, практика. Вып. 4. — М.: Московская академия образования Натальи Нестеровой, 2011. — 248 с.
8. Костровицкая В.С. Классический танец. Слитные движения. Руки. Учебное пособие. — СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство Планета Музыки», 2009. — 128 с.: нот., ил.
9. Рославлева Н.П. Марис Лиепа. — М.: «Искусство», 1979. — 100 с.
10. Смирнов И.В.
11. Соковикова Н.В. Национальный танец как средство развития генетической отзывчивости на национальную музыку детей дошкольного и младшего школьного возраста // Хореография: история, теория, практика. Вып. 4. — М.: Московская академия образования Натальи Нестеровой, 2011. — 248 с.
12. Тарасов Н.И. Классический танец. Школа мужского исполнительства. — М.: Искусство, 1981. — 479 с., 12 л. ил.,
13. Тарасов Б. Движение — эта великая сила www.peoples.ru/art/theatre/ballet/eyfman/interview9.html
14. Толстой А.Н. Как мы пишем. Собр. Соч. — М.: 1961, т. 10

Модель формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности

Сиднева Ирина Евгеньевна, ассистент

Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт)

Как известно, к числу ведущих методов познания и преобразования социальных и профессиональных объектов относят моделирование. Рассмотрим содержание понятия модели и сущность моделирования, их определения в психолого-педагогической литературе. Слово «модель» в переводе с французского означает «образец». «Модель — это наглядное пособие или схема, представляющая собой изображение предмета, процесса или явления при некоторой схематизации и условности изобразительных средств» [5, с. 325].

В широком смысле модель — это описание, которое отражает реальность до уровня абстракции. Педагогическая модель — это модель педагогической деятельности, в которой представлен замысел ожидаемого результата, определен его смысл, дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности [4, с. 89]. Данное определение мы приняли за основу при разработке модели формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности. В свою очередь, процесс моделирования выступает как метод исследования объектов познания на их моделях. При построении модели формирования готовности к организационно-управленческой деятельности мы опирались на системный и структурный подходы, которые позволили рассмотреть

элементы и части в единстве, во взаимодействии ее компонентов и структурных составляющих.

Основной категорией формирования готовности к организационно-управленческой деятельности в модели выступает понятие целостности как основное свойство системы, заключающееся в относительной независимости ее частей и в то же время взаимосвязанности их функций между собой.

Системно-структурный подход, с помощью которого мы структурировали содержание модели, позволяет нам показать целостную совокупность взаимосвязанных компонентов и их функций, между которыми существуют системообразующие связи, определяющие их взаимообусловленность [1,3].

В качестве структурных элементов модели выступают следующие характеристики: цель, задачи, принципы, этапы, формы организации, методы и средства, обеспечивающие формирование компонентов готовности студентов к организационно-управленческой деятельности, система критериев и показателей как интегративный оценочный комплекс, результат как сформированный уровень готовности к организационно-управленческой деятельности.

Взяв за основу трехкомпонентную структуру готовности, мы, в свою очередь, к структурным элементам описываемой модели отнесли такие компоненты готовности к

организационно-управленческой деятельности, как: психологический, содержательный, практический. Опираясь на выбранные научные подходы, в макроструктуре готовности к организационно-управленческой деятельности мы выделили два функциональных компонента: социальный и профессиональный.

Выделенные компоненты готовности к организационно-управленческой деятельности универсальны и могут быть отнесены и к другим видам деятельности. Основные характеристики и связи субординации и координации в структуре модели определяют два вектора: вертикальный – формирующий и горизонтальный – согласующий (рис. 1).

В данной модели раскрываются целевой, процессуальный, содержательный и субъектный компоненты формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности, а также комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию данной готовности. Субъектами деятельности являются педагоги вуза и студенты. В частности, показана взаимосвязь между структурными элементами, к которым мы относим: анализ ситуации и постановку цели, планирование, организацию, контролирование. Кроме того, в модели раскрываются педагогические условия формирования готовности студентов к организационно-управленческой деятельности. Таким образом, метод моделирования позволяет содержательно раскрыть суть модели и представить ее графически.

Итак, первым структурным элементом модели является цель, определяемая как формирование готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности, обуславливающей успешное решение организационно-управленческих профессиональных задач в процессе профессиональной деятельности. Следует учитывать, что цель формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности, содержание высшего профессионального образования обусловлены в современных условиях требованиями государства и работодателей, так как готовность к организационно-управленческой деятельности проявляется и функционирует в процессе практической (профессиональной) организационно-управленческой деятельности.

В качестве задач формирования готовности к организационно-управленческой деятельности в учебном процессе вуза нами рассматриваются:

- формирование у студентов психологического компонента готовности к организационно-управленческой деятельности;
- формирование у студентов содержательного компонента готовности к организационно-управленческой деятельности;
- формирование у студентов практического компонента готовности к организационно-управленческой деятельности.

Решение выделенных задач определяется основными принципами, на которых основывается стратегия форми-

рования готовности студентов к организационно-управленческой деятельности: социальной обусловленности целей и содержания высшего образования (соответствия результатов подготовки специалистов требованиям, предъявляемым конкретной сферой их профессиональной деятельности, и обеспечения их конкурентоспособности); компетентностной ориентированности содержания высшего образования; субъектности интегративного взаимодействия.

Принцип социальной обусловленности целей и содержания высшего образования отражает взаимосвязь процессов социализации и профессионализации личности студента.

Высшее образование как социальное явление, ориентированное на запросы личности студента, выполняет важнейшие функции социализации и профессионализации специалиста, выступает как средство его личностного и профессионального самоопределения.

Принцип компетентностной ориентированности содержания образования означает исходные положения, определяющие основы эффективности конструирования содержания рабочих программ по учебным дисциплинам в контексте компетентностного подхода.

Принцип субъектности взаимодействия студентов и педагога рассматривает студента как носителя активности в учебном процессе, выражающейся в осознанности и избирательности, в готовности выбирать цель, в стремлении к самореализации в учебной и будущей профессиональной деятельности. Данный принцип предполагает разработку комплекса форм педагогического взаимодействия студентов и педагога, которые обеспечивают достижение цели учебного занятия, решения комплексных дидактических задач.

Готовности к организационно-управленческой деятельности невозможно научить в буквальном смысле слова, так как специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание, кем-то предложенное, а прослеживаются условия происхождения данного знания» [2].

Принцип коллективности и индивидуальности форм педагогического взаимодействия предполагает использование возможных их сочетаний для создания условий деятельности студентов по усвоению содержания высшего образования в коллективе, в малой группе, в процессе индивидуальной и коллективной деятельности. Формы организации учебной деятельности в этом случае могут быть фронтальные, индивидуальные, групповые. Как показало наше исследование, фронтальная форма взаимодействия применима, главным образом, на стадии постановки учебно-познавательных задач на вводном и заключительном этапе учебных занятий. Более эффективна групповая форма работы, которая используется при формировании ориентировочных основ готовности к организационно-управленческой деятельности, как на алгоритмическом, так и на продуктивном уровне деятельности учения. Индивидуальная форма позволяет успешно



Рис. 1. Модель формирования готовности студентов к ОУД

формировать самостоятельную деятельность, обеспечивает индивидуальную траекторию обучения. Исходя из гуманистической лично-ориентированной направленности образования, наиболее эффективной, с нашей точки зрения, моделью таких отношений выступает диалоговое общение.

В завершении рассмотрения изложенных принципов, подчеркнем, что достижение поставленных целей и задач возможно при их комплексном применении.

Формирование у студентов компонентов целостной готовности к организационно-управленческой деятельности

проводится поэтапно, на основе установленных в модели задач. На этих этапах происходит целенаправленное формирование психологического, содержательного и практического компонентов готовности к организационно-управленческой деятельности.

Первый этап направлен на формирование мотивации студентов к организационно-управленческой деятельности путем становления интересов, склонностей, в ходе освоения социальных и профессиональных ценностей, ценностных ориентаций в процессе обучения. На данном этапе студент выступает как субъект ценностного само-

определения в профессиональной деятельности специалиста. Результатом первого этапа являются: направленность на выбранную профессию; сформированность ценностно-мотивационного компонента готовности к организационно-управленческой деятельности, осознанной мотивации к организационно-управленческой деятельности и самореализации в социально-экономических условиях будущей профессиональной деятельности; позитивное отношение к значимым аспектам будущей организационно-управленческой деятельности и межличностного общения в профессии.

Второй этап формирования готовности к организационно-управленческой деятельности направлен на овладение системой функциональных знаний, осознанных умений, навыков и действий, в том числе приемами взаимодействия и общения в процессе обучения в ходе решения учебно-профессиональных задач. Результатом второго этапа является сформированность содержательного компонента целостной готовности студентов к организационно-управленческой деятельности.

На третьем этапе решаются задачи совершенствования организационно-управленческой деятельности будущего специалиста, готовности его к вариативному решению задач социального взаимодействия в организационно-управленческой деятельности; достижение высокого уровня деятельностного компонента готовности к организационно-управленческой деятельности через апробирование себя как субъекта данной деятельности в процессе обучения. Результатом третьего этапа является готовность студентов к самореализации в организационно-управленческой деятельности, решению управленческих задач, связанных с оценкой и коррекцией своей деятельности в привычных ситуациях при изменении ее с учетом влияния различных факторов, выявлению проблем и нахождению путей их решения, умению строить взаимоотношения в профессиональных группах.

Практическое воплощение модели формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности предполагает специальную организацию процесса обучения, который обеспечит быстрое формирование компонентов готовности к организационно-управленческой деятельности.

Формированию готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности будет способствовать реализация комплекса педагогических условий, являющийся следующим элементом модели:

- 1) формирование положительной мотивации студентов к организационно-управленческой деятельности;
- 2) использование профессиональной подготовки студентов в формировании системы знаний об организационно-управленческой деятельности;
- 3) Формирование у студентов в процессе их профессиональной подготовки практических умений и навыков в области организационно-управленческой деятельности;
- 4) Включение студентов в рефлексивно-оценочную деятельность в процессе формирования их знаний и пра-

ктических умений в области организационно-управленческой деятельности.

Поскольку выделенные нами условия направлены на решение единой цели и в своей совокупности логически взаимосвязаны, это дает на основании судить о том, что они представляют собой комплекс.

Неотъемлемой частью модели выступает система критериев и показателей сформированности компонентов готовности студентов к организационно-управленческой деятельности. К критериям сформированности готовности к организационно-управленческой деятельности мы отнесли: мотивационно-личностную направленность на организационно-управленческую деятельность, когнитивную направленность на организационно-управленческую деятельность и деятельностную направленность на организационно-управленческую деятельность.

В мотивационно-личностную направленность на организационно-управленческую деятельность входит наличие у студентов положительной мотивации и интереса к организационно-управленческой деятельности в рамках выбранной специальности. Когнитивная направленность на организационно-управленческую деятельность включает в себя объем теоретических знаний и организационно-управленческих способностей. Деятельностная направленность на организационно-управленческую деятельность включает в себя уровень сформированности практических умений и навыков, умение адекватно ситуации применять способы воздействия, устанавливать контакт с людьми, овладение рефлексивными навыками.

Таким образом, мотивационно-личностная направленность на организационно-управленческую деятельность, когнитивная и деятельностная являются критериями готовности студентов к организационно-управленческой деятельности. Если все компоненты у студентов сформированы, то можно сделать вывод о том, что сформирована целостная готовность к организационно-управленческой деятельности.

Проблему формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности в современных условиях мы относим к одной из важнейших задач высшего образования. Изменения в социальной и общественной жизни определяют в качестве главной ценности свободного и ответственного человека, умеющего совершать сознательный выбор, принимать решения и нести за них ответственность, эффективно взаимодействовать с другими людьми, осуществлять руководство коллективом.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что на основе теории выявленной проблемы, ее особенностей, анализа изученной психолого-педагогической литературы и ранее проведенных диссертационных исследований нами были обоснованы теоретические подходы и предложена модель формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности, что дает возможность организовать и провести опытно-экспериментальную работу по заявленной проблеме в процессе обучения в вузе.

Литература:

1. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода/ И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. — М.: Наука, 1973. — 191 с.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от науки к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков// Перемены. — 2004. — №2. — С. 130—139.
3. Зимняя И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов и проблем образования?/ И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. — 2005. — №11. — С. 20—26.
4. Михеев В.И. Методы измерения в педагогических исследованиях/ В.И. Михеев, А.Ю. Потапова. — М.: Издательский центр АПО, 2002. — 48 с.
5. Словарь иностранных слов. — 15-е изд., испр. — М.: Рус.яз., 1998. — 607 с.

Анализ форм и методов обучения, способствующих формированию у студентов высшей школы готовности к организационно-управленческой деятельности

Сиднева Ирина Евгеньевна, ассистент

Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт)

Проблема формирования готовности выпускников вузов к предстоящей профессиональной деятельности является в современных условиях весьма актуальной. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения определяет необходимость пересмотра существующих и разработки новых образовательных технологий, направленных на формирование компетенций будущих специалистов, отвечающих потребностям государства. Изменения в социальной и общественной жизни определяют в качестве главной ценности свободного и ответственного человека, умеющего совершать сознательный выбор, принимать решения и нести за них ответственность, эффективно взаимодействовать с другими людьми, осуществлять руководство коллективом. Сформированность у специалиста готовности к организационно-управленческой деятельности обеспечивает организацию индивидуальной и групповой деятельности, содействует выстраиванию межличностного взаимодействия и общения, позволяет планировать краткосрочные и долгосрочные действия, эффективно действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, оптимально использовать временные, материальные, психологические и кадровые ресурсы. Организационно-управленческие способности работника становятся востребованными вне зависимости от занимаемой должности и характера основной профессиональной деятельности.

«Готовность студентов к организационно-управленческой деятельности» мы рассматриваем как интегративное качество личности, включающее в себя: 1) мотивационную составляющую (наличие положительной мотивации, интереса к будущей профессиональной деятельности и организационно-управленческой деятельности как ее составляющей); 2) содержательную составляющую, то есть способность к организационно-управленческой деятельности (умение планировать и ор-

ганизовывать свою деятельность и деятельность других, умение управлять коллективом, принимать решения и осуществлять другие управленческие функции); 3) деятельностьную составляющую (проявление воли, энергии действия, самостоятельности и активности).

На основе теории выявленной проблемы, ее особенностей, анализа изученной психолого-педагогической литературы и ранее проведенных диссертационных исследований нами были обоснованы теоретические подходы и предложена модель формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности, для реализации которой необходимо использовать специальный комплекс активных методов и форм обучения, который бы способствовал формированию осознанной мотивации, отношений, установок и ценностных ориентаций, направленных на организационно-управленческую деятельность.

Среди ведущих были выделены следующие группы методов, приемов обучения, обеспечивающих успешность самостоятельной деятельности студентов: методы мотивации учебно-познавательной деятельности студентов; методы и формы организации учебно-познавательной деятельности студентов. В их числе: метод проблемного обучения, методы проектного обучения, дидактические игры, эвристический диалог, метод конкретных ситуаций. Рассмотрим их более подробно.

Метод проблемного изложения. Суть его заключается в том, что на учебных занятиях преподаватели создают проблемную ситуацию и организуют активную самостоятельную деятельность студентов по ее разрешению. В результате происходит овладение общепрофессиональными и общеучебными умениями и способами деятельности, развитие мыслительных действий студентов. Так как проблемное изложение основано на создании особого (проблемного) типа мотивации, то это требует от педагога

соответствующего отбора и представления учебного материала в виде цепочки проблемных ситуаций. Рассмотрим некоторые приемы создания проблемных ситуаций на занятиях, которые способствуют формированию сознательной профессиональной мотивации и профессиональному мышлению:

1. Одновременное предъявление противоречивых фактов, точек зрения. Тема «Электрическое сопротивление» (дисциплина «Электротехника»).

Студентам для обсуждения предлагается вопрос: «Как будет изменяться сопротивление проводника при его нагревании?» При этом возникает противоречие между выводами, сделанными исходя из теории электропроводности и демонстрационным экспериментом, выполненным преподавателем. Это противоречие провоцирует студентов к поиску ответа (возникновение проблемной ситуации).

2. Столкновение мнений студентов. Тема «Проводниковые изделия» (дисциплина «Материаловедение»).

Преподаватель: «В условиях эксплуатации электрических монтажных проводов и кабелей под воздействием нагрузок, носящих различный характер и дающих переменное по величине механическое напряжение (сжатие, растяжение), многократно изменяющееся во времени (вибрации и т.п.), металл разрушается. Каким образом можно повысить необходимую механическую прочность на разрыв или твердость металлических проводниковых изделий, например, проводов для воздушных линий в снежных районах страны, учитывая, что они должны выдерживать нагрузку снега и льда?» Для решения данной задачи студенты могут предложить свои варианты решения: применять провода и кабели со стальным сердечником; использовать холодное волочение или холодную прокатку металлов (твердотянутые провода); применять биметаллические провода и т.д.

Как известно, проблемная ситуация возникает в тех случаях, когда имеются противоречия между теоретическим приемом решения задачи и практической нецелесообразностью данного способа, а также отсутствием у студентов теоретического обоснования практически полученного результата предложенного задания. Например, проблемная ситуация возможна при постановке вопроса: «Почему для пластичных материалов предельным напряжением является предел текучести, а для хрупких — предел прочности?»; при изучении темы «Резьбовые соединения» дисциплины «Прикладная геометрия и инженерная графика» предлагается проблемное практическое задание «Выполнить чертеж болтового соединения по заданному размеру отверстия под болт». Выполняя задание, студент сам принимает решение по подбору размеров крепежных деталей в зависимости от заданного диаметра отверстия и материала соединяемых деталей, а также выполняет чертеж выбранного соединения. Использование метода проблемного обучения способствует овладению общепрофессиональными умениями и способами действия, побуждает студентов делать сравнение, обобщение, анализ ситуации, искать собственное решение.

Метод эвристического диалога — это вопросно-ответный способ организации учебного процесса, в котором вопрос имеет проблемный характер, а ответ студента является результатом активного поиска под руководством преподавателя [2]. Организация группового взаимодействия способствует осмыслению и систематизации знаний и опыта обучаемых, позитивно влияет на их развитие. Главным инструментом эвристической беседы на занятиях выступили грамотно подобранные вопросы, содержание которых было направлено на сравнение и сопоставление предметов, фактов, явлений, процессов; на выявление умений использовать знания в различных учебных и познавательных ситуациях; на объяснение причин; на доказательство и приведение доводов.

Например: 1. Основываясь на физических, механических и физико-химических свойствах чугуна и стали, укажите области их использования и причины различия в их применении; 2. На основе знаний о центровке самолета, объясните, почему запрещено перемещение пассажиров по салону самолета при взлете и посадке, а на протяжении остального полета — разрешено и т.п.

Таким образом, метод эвристического диалога через организацию активной познавательной деятельности студентов на учебных занятиях позволяет решать задачи формирования системы знаний и опыта деятельности, делать умозаключения, развивая мыслительные операции, повышать уровень компонентов готовности студентов к организационно-управленческой деятельности.

Метод учебно-профессиональных задач. Вся деятельность студентов в ходе процесса формирования их готовности к организационно-управленческой деятельности мы планировали как систему решения учебных задач (прямых, обратных, пороговых задач на «перенос», проектных учебных задач и т.д.) [1].

Прямые задачи направлены на закрепление системы предметных знаний и умений. Обратные задачи — на развитие и формирование материализованных умений «переноса их в новую ситуацию». Например, «Нарисуйте электрический узел, для которого составлено уравнение по первому закону Кирхгофа: $I_1 + I_2 - I_3 - I_4 + I_5 = 0$ ». Целесообразным является постепенный переход от задач прямого типа, решаемых под руководством преподавателя, к задачам поискового типа, требующим высокого уровня самостоятельности.

Метод проектного обучения. Основная цель метода: стимулировать интерес студентов к определенным проблемам, предполагающим овладение системой знаний, и через проектную деятельность показать практическое применение полученных знаний. Учебное проектирование является важнейшим видом познавательной деятельности студентов, помогающим переосмыслению роли знаний в практике, поскольку знание — это ценность и средство, помогающее личности принимать решения, ведущее к ее адаптации в социуме и самореализации. Деятельность студентов в процессе учебного проектирования

может быть реализована в различных формах: индивидуальной, групповой, парной. Умения, наработанные студентами в процессе проектирования, формируют компоненты их готовности к организационно-управленческой деятельности. Назовем среди них такие как: умение понимать поставленную задачу или задание, планировать конечный результат и представлять его, планировать действия и определять их последовательность, искать и находить необходимую информацию, разрабатывать в вербальной форме результаты своей работы, вступать в межличностное и групповое взаимодействие, корректировать свою деятельность.

Рассмотрим пример решения проектной учебной задачи по дисциплине «Механика» на «Расчет балок на прочность при плоском изгибе». В качестве ведущего метода обучения выступил метод решения проектной учебной задачи, результатом решения явился чертеж спроектированного поперечного сечения балки. Реализация данного проекта предполагает несколько этапов в решении учебной задачи: определение цели и объекта проектирования; анализ проблемы, определение метода ее решения и направления решения; применения метода сечений для определения внутренних силовых факторов, возникающих в поперечных сечениях заданной балки, построение их эпюр; выбор оптимального варианта поперечного сечения балки, исходя из проектного расчета на прочность и требований экономичности; оформление графической части работы — чертежа подобранного поперечного сечения с указанием его размеров. Формами взаимодействия в процессе решения проектной задачи выступают: групповая, парная, индивидуальная.

Литература:

1. Бажанов В.А. Наука как самопознающая система / В.А. Бажанов. — Казань: КГУ, 1991. — 182 с.
2. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. Пособие для студ. Учреждений среднего профессионального образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. — М.: Мастерство, 2002. — 288 с.

К вопросу о формировании профессионально-ориентированной языковой компетенции бакалавров и магистров в сфере менеджмента

Штанько Елена Викторовна, старший преподаватель
Московский городской педагогический университет

Современные условия жизни общества, характеризующиеся значительными социально-экономическими изменениями и расширением внешнеэкономических связей, ставят совершенно новые задачи при подготовке бакалавров и магистров со знанием английского языка в различных профессиональных областях. В нашу эпоху профессиональное образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности.

При реализации учебных проектов меняются роли преподавателя и студента. Преподаватель уже не является носителем единственно верного «истинного» знания, а выступает как организатор, помощник, консультант, который мотивирует, наблюдает, направляет, организует и контролирует. Студент в свою очередь становится активным субъектом своей деятельности, в процессе которой проводит сбор и анализ информации, вступает в межличностное взаимодействие, осуществляет процесс планирования, оценивает ресурсы, выполняет действия, осуществляет текущий самоконтроль, готовит и проводит презентацию проекта.

В качестве основной формы организации учебной деятельности в процессе формирования компонентов готовности студентов к организационно-управленческой деятельности мы использовали работу малыми группами. Работая в малых группах, студенты самостоятельно выполняли задачи, упражнения, учились работать с различными источниками информации, анализировать их, отстаивать свое мнение, организовывать совместную деятельность.

Рассмотренные методы и формы организации обучения способствуют формированию у студентов умения планировать и организовывать свою деятельность и деятельность других, работать в коллективе (малых группах), принимать обоснованные решения в различных ситуациях, проявлять активность и самостоятельность и др. Таким образом, использование описанных выше методов в процессе обучения в вузе является неотъемлемым условием успешности формирования у студентов целостной готовности к организационно-управленческой деятельности.

В настоящее время никто не подвергает сомнению целесообразность изучения иностранного языка студентами самых разных специальностей. Владение иностранным языком — совершенно необходимое условие для успешной карьеры в разнообразных сферах человеческой деятельности. Что касается таких направлений как «Менеджмент», «Государственное управление», «Управление персоналом», то знание одного или нескольких

языков — не только залог успеха, но и неотъемлемая часть профессии. Как указывает Ж.С. Позднякова, появление в России направления «Менеджмент» обусловлено ходом процесса экономического развития, объективной потребностью в специалистах по управлению в условиях рыночных отношений хозяйствования. Эта потребность проявилась в ходе экономической реформы и в тенденциях совершенствования образовательных технологий высшей школы, направленных на достижение профессионализма управленческого персонала. Профессионализм, в свою очередь, недостижим без детального рассмотрения, определения состава и особенностей сферы деятельности специалистов. Менеджер — профессиональный управленец, который способен проявить себя в любой организационной структуре организации и в любой отрасли ее деятельности. Это предопределено его профессиональной вузовской подготовкой, целью и содержанием образовательных программ. Приоритетом в управленческой культуре пользуются знания, связанные с пониманием человека, его поведением в социальных организациях. В связи с этим большое внимание должно уделяться обучению управляющего персонала в различного рода специальных учреждениях, так как хорошо обученные и талантливые управленцы являются основой успеха в организации. Данные люди должны обладать незаурядными способностями в области организации людей, принятии стратегических решений, склонные к инновациям, владеющие принципами организационной культуры и обладающими управленческой культурой [5, с. 175]. Сейчас особенно востребованы специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональной компетентности, которая и делает выпускников вуза конкурентоспособными. Одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности, безусловно, является владение иностранным языком, необходимое для эффективного решения профессиональных задач. Для того, чтобы выпускник впоследствии успешно адаптировался и реализовался в трудовом коллективе, где требуется свободное владение иностранным языком, необходимо построить учебный процесс таким образом, чтобы будущий специалист практически свободно владел устной и письменной иноязычной речью.

Таким образом, цель образовательной деятельности высшей школы может быть поставлена как повышение образовательных результатов, т.е. повышение качества образования. Образовательный результат высшей школы предполагает развитие навыков и компетенций выпускника в контексте с социальной, политической, коммуникативной и общекультурной компетенциями. Более того, образовательный результат вуза не является конечным, он должен транслироваться в долгосрочный эффект, который в будущем может выступать как готовность и способность молодых людей, окончивших вуз, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества.

Однако следует отметить, что в нашей стране концепция качества образования только складывается, опре-

деляются критерии качества и аспекты качества образования. Нет никаких сомнений в том, что содержание образования вообще и обучение английскому языку, в частности, требует перемен.

На какие же критерии качества обучения необходимо ориентироваться сегодня при изучении практического курса английского языка? Что подразумевается под языковой компетенцией будущего бакалавра и магистра в области менеджмента?

И. А. Зимняя под языковой компетенцией понимает потенциал лингвистических знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации. Содержание языковой компетенции — это усвоение категорий и единиц языка и их функций, постижение закономерностей и правил функционирования языка [3].

На основании своих исследований М.В. Дружинина показала, что развивающая языковая компетентность выпускников вуза существенно обогащает их возможности в овладении задачами профессиональной деятельности посредством привлечения информации из разных источников, в том числе, на иностранном языке. Автор отмечает, что от качества языкового образования зависит качество профессионального образования [4, с. 60–70].

Тем не менее, проблема формирования языковой компетентности как неотъемлемой составной части профессиональной компетентности всё ещё не решена. До сих пор недостаточно изучена проблема формирования профессиональной языковой компетентности студентов неязыковых вузов. Г.В. Юрчук сформулировала понятие профессиональной языковой компетентности (ПЯК) следующим образом: ПЯК — это интегративное качество личности, основанное на самосознании учащихся в необходимости становления профессионально языковой компетентности, основой которой является мыслительная деятельность, направленная на формирование умений оперировать профессиональными терминами и понятиями, том числе иноязычными, решать задачи профессионального характера с помощью разнообразных языковых средств, быть высоко коммуникативными и способными осуществлять когнитивную, креативную и профессиональную деятельность в иноязычной среде [10, с. 134].

В данной статье рассматриваются практические аспекты формирования профессионально ориентированной языковой компетентности бакалавров и магистров в области менеджмента, обобщается опыт преподавания практического курса английского языка на неязыковых факультетах и ставится вопрос о соответствии традиционного подхода изменившимся требованиям в условиях жёсткого контроля качества образования.

В системе высшего профессионального образования процесс обучения английскому языку традиционно включает, во-первых, обучение общему или базовому английскому (General English) и, во-вторых, профессиональному английскому (ESP — English for Specific Purposes).

Обучение в обоих случаях подразумевает формирование всех видов компетенций.

Профессионально ориентированное обучение английскому языку в вузе ставит целью не просто обеспечить студента определённым объёмом знаний и набором умений и навыков, но и в соответствии с требованиями образовательных стандартов и нормативных документов, учесть его конкретные потребности, исходя из профессиональной направленности той или иной специальности в области английского языка.

Следует отметить, что тенденцией последних лет является понижение общего уровня языковой компетентности выпускников школ. Это можно, в какой-то степени, объяснить тем, что направленность коммуникативных методик, принятых в большинстве школ, на практические цели овладения иностранным языком на самом деле приводит к значительному ухудшению грамотности в употреблении языка. Невозможно отрицать то, что коммуникативная направленность в изучении языка является ключевой, но добиваться результативности этого подхода надо не облегчённым путём механического воспроизведения речевых моделей, а более трудоёмким путём сознательной перестройки мышления на реалии изучаемого языка.

Абитуриенты, поступающие на первый курс неязыковых вузов на направления подготовки «Менеджмент», «Государственное управление», «Управление персоналом», проходят обязательное тестирование, целью которого является определение уровня языковых компетенций. По результатам тестирования должны быть сформированы три группы для изучения английского языка. В первую группу, самую малочисленную — *Beginners*, должны попасть те студенты, которые никогда прежде не изучали английский язык, т.е. в школе в качестве иностранного изучали немецкий или французский языки. Вторая группа, самая многочисленная — *Pre-Intermediate*, состоит из студентов, изучавших английский язык в школе, но им необходимо повторить и закрепить пройденный ранее материал и восполнить пробелы в грамматике и лексике. Третья группа (*Intermediate*) — это студенты, неплохо владеющие языком на базовом уровне. Таких студентов, как правило, немного. Однако, на практике, невозможно сформировать группы с количеством обучающихся, например, *Beginners* — 5 человек, *Pre-Intermediate* — 20 человек и *Intermediate* — 5 человек. В результате, формируются 2 группы по 15 человек. В одной из них обучаются как *Beginners*, так и студенты с уровнем *Pre-Intermediate*, во второй — все остальные студенты с уровнем *Pre-Intermediate* и *Intermediate*.

Теоретически во всех группах процесс обучения общему и специальному английскому языку должен осуществляться по всем видам речевой деятельности: чтению, устной и письменной речи, аудированию, а также фонетическому, грамматическому и лексическому аспектам. Так как лишь системный подход к обучению иноязычной речи позволяет в полной мере решить задачи, стоящие перед преподавателями и студентами.

К сожалению, учебный план составлен так, что занятия проводятся один раз в неделю по два академических часа, итого — два часа в неделю, т.е. 38 часов за один семестр. Бакалавры изучают английский язык четыре семестра, а магистры только один семестр — всего 36 часов. Наполняемость групп — от 14 до 17 человек. Учитывая рост потребности практического владения английским языком бакалавров и магистров в сфере менеджмента, такие условия можно с полной уверенностью назвать крайне неблагоприятными. При таком неоправданно ограниченном объёме учебных часов можно лишь констатировать, что курс обучения английскому языку на неязыковых факультетах должен быть направлен на общезыковую и профессиональную языковую подготовку одновременно, начиная с первых дней обучения. Но в реальной жизни это практически невозможно. Хочется отметить, что особенно сложная ситуация складывается в группах уровня *Beginners*, где у студентов вообще отсутствуют базовые языковые знания. В этих группах приходится откладывать введение в профессиональную языковую подготовку на один, два или три семестра. Студентам приходится большую часть времени осваивать общий английский язык, а к изучению профессиональной лексики они переходят лишь в четвёртом семестре. К сожалению, учитывая небольшое количество учебных часов, именно студенты с самыми слабыми знаниями оказываются в самой уязвимом положении с точки зрения освоения базовой, так и специальной лексики.

Что касается студентов группы *Pre-Intermediate* и *Intermediate*, то весь процесс обучения подчиняется задаче формирования знаний, умений и навыков, профессионального мышления специалиста конкретного профиля будущей деятельности, в нашем случае, в сфере менеджмента. Безусловно, часть учебного времени в группах *Pre-Intermediate* и *Intermediate* уделяется общему английскому языку для повторения, введения и закрепления уже изученных, а также новых грамматических и лексических явлений. Так как основной задачей обучения иностранному языку в вузе является овладение студентами устной и письменной речью с учётом специфики их специальности, то лексический аспект, безусловно, включает изучение профессиональной терминологии с самых первых занятий. Методика преподавания английского языка должна максимально учитывать специфику получаемой студентами специальности, т.е. предусматривать лексическое наполнение и особый формат устных и письменных текстов, а также те навыки и умения, которые являются характерными для данной профессиональной деятельности.

Введение лексических единиц с переводом на русский язык предшествует чтению и переводу текстов на определённые темы. Обсуждение прочитанных текстов проходит в форме ответов на вопросы. Заключительный этап работы над текстом включает самостоятельное составление диалогов по изученным темам, а также выступление с докладами и презентациями. Традиционной

формой контроля усвоенной лексики считаются диктанты, а также устные и письменные переводы с русского на английский и с английского на русский язык. А.А. Рыбкина отмечает, что эффективность процесса извлечения информации и последующего её использования в профессиональной деятельности зависит от того, насколько хорошо будущий выпускник владеет умениями чтения. Базой формирования у будущих специалистов профессионально значимых умений чтения иноязычных источников в условиях ограниченного времени является текст. Обучение чтению и пониманию текстов по специальности должно вестись целенаправленно. Работа с текстом требует от читающего, в первую очередь, знания самого языка, что включает знание лексики, идиоматических выражений, правил грамматики, орфографии, знания лексических и синтаксических средств связности текста. Помимо этого, необходимо иметь общие представления о том, как употребляются средства языка. Использование Интернет-источников для чтения по специальности на иностранном языке должно приветствоваться, т.к. специалист в любой области не может обойтись без обращения к Интернет-ресурсам. Безусловно, одним из принципов отбора текста должна быть его доступность. Ни один преподаватель высшей школы не в состоянии подготовить обучаемых к решению всех проблем. Однако, любой преподаватель может в процессе учебного взаимодействия моделировать достаточно широкий спектр профессиональных задач, формировать базовые профессиональные умения, использовать необходимые алгоритмы деятельности [6, с. 208–210].

Умение работать в сети Интернет с англоязычными глобальными средствами коммуникации является неотъемлемым компонентом в процессе обучения специализированному английскому языку. Как правило, бакалавры и магистры с уровнем Pre-Intermediate и Intermediate самостоятельно подбирают аутентичные материалы разной сложности для докладов и презентаций, успешно пользуются разнообразными компьютерными программами. Хочется добавить, что при обучении профессионально ориентированному английскому языку будущих специалистов в области менеджмента используются не только зарубежные и отечественные учебники по специальности, но и дополнительные публикации в электронном и печатном форматах, а также аудио- и видеоматериалы, которые отражают современные реалии.

В содержание лексического материала, изучаемого в неязыковых вузах на соответствующих направлениях подготовки, входит освоение лексических единиц, являющихся современными профессиональными терминами, характерными для различных взаимосвязанных областей: 1) экономика и управление; 2) менеджмент организаций; 3) стратегический менеджмент; 4) маркетинг; 5) управление человеческими ресурсами; 6) логистика; 7) информационные технологии в управлении. Необходимо познакомить обучающихся с основными видами профессиональной деятельности в экономике, видами, фор-

мами и типами экономических организаций, функциями и обязанностями специалистов разных уровней, платёжными средствами, широко распространёнными сегодня в мире. Используя базу усвоенной профессиональной терминологической лексики и знания общеупотребительных грамматических структур английского языка, требуется активизировать умения и навыки за счёт тренировки в различных видах речевой деятельности: чтения с целью поиска информации, диалогической и монологической речи профессиональной направленности, элементов устного и письменного перевода.

В связи с обучением различным видам речевой деятельности важно подчеркнуть тематическую направленность учебных материалов (текстов, диалогов, презентаций). Поскольку английский язык в неязыковом вузе изучается на первом и втором курсах, то приходится ограничивать круг тем, изучая определённые профессиональные тексты. Методическими критериями отбора текстов по содержанию являются следующие: соответствие целям обучения, аутентичность, направленность на формирование основных речевых навыков: чтения, говорения, аудирования и письма, а также на обучение переводу. При обучении английскому языку бакалавров и магистров, изучающих менеджмент, маркетинг и экономику, предлагаются следующие темы: «The difference between management and leadership», «How to motivate your employees?», «Personnel management», «Hiring and firing employees», «Employee training and development», «Business planning process», «Forms of business organisation», «Strategic management thinking», «Marketing management», «Looking for a job», «Letter of application», «Performance management».

В процессе обучения и подготовки бакалавров и магистров в системе высшего образования не всегда уделяется достаточно внимания формированию навыков и умений делового общения, особенно, когда речь идёт об изучении английского языка. Отсутствие профессионально важных качеств, связанных с деловым общением, несоответствие уровня их развития требованиям, предъявляемым к деятельности будущего менеджера, приводят к его длительной профессиональной адаптации [1]. Следовательно, решение проблемы развития специальных умений, связанных с владением основами делового общения ещё на стадии обучения вузе является необходимым условием повышения качества профессиональной подготовки студентов. В программу по обучению иностранным языкам не зря включено обучение основам делового общения, с целью обеспечить подготовку студентов к такой важной стороне их будущей профессиональной деятельности, как умение вести переговоры, заключать контракты, публично выступать, аргументировано спорить, грамотно оформлять документы. А именно умение общаться лежит в основе организации производства, общественных отношений, сферы управления. Использование иностранного языка как учебной дисциплины в качестве формирования умений делового общения является чрезвычайно

актуальным. Иностраный язык как учебный предмет не просто декларирует обучение общению, а служит каналом, по которому осуществляется познание, средством, развивающим индивидуальность и способом передачи опыта общения. Иностраный язык в наибольшей мере может способствовать повышению культуры общения вообще, и делового общения, в частности [8, с. 129–130].

Сегодня часто обсуждается проблема, заключающаяся в том, насколько компетентен должен быть преподаватель английского языка в специальности, по которой обучаются студенты. Помимо требований, традиционных для преподавателей общего английского языка (профессионализм, знание интересов, целей и задач студентов, способность разрабатывать учебные материалы), необходимо предъявлять ряд дополнительных требований: базовые профессиональные требования и осознание необходимости сотрудничества преподавателя иностранного языка и преподавателей профилирующих дисциплин. Преподавателю английского языка рекомендуется изучить не только учебные материалы по конкретной специальности, но и язык специальности, т.е. специальную терминологию. Практика показывает, что преподавателям английского языка необходимо стремиться изучить основы специальности, а также базовую профессиональную лексику с той целью, чтобы ориентироваться в тематических текстах. Более того, отсутствие базовых знаний и непонимание основ специальности может привести к искажению смысла при переводе, пересказе и других видах работ с текстами и учебными материалами. Что касается обучения английскому языку в сфере менеджмента и экономики, автор отдаёт предпочтение отечественным учебным пособиям по следующим причинам. Во-первых, эти пособия содержат как адаптированные, так и неадаптированные тексты по данным специальностям. Во-вторых, они снабжены подробными толковыми терминологическими справочниками, англо-русскими и англо-английскими словарями, словарями сокращений. Для изучения грамматики всегда можно подобрать соответствующее учебное пособие.

Перед преподавателем английского языка стоит задача подготовить обучающихся к освоению лексики терминологического характера, чтению аутентичной специальной литературы. Формирование словарного запаса в сфере экономики и овладение экономической терминологией на английском языке составляет ещё одну проблему профессионально-ориентированного обучения. Изучение языка специальности характеризуется сложностью усвоения значительного количества терминов и специальных понятий, относящихся к сферам будущей деятельности бакалавров и магистров.

Из всего вышесказанного вытекает, что от преподавателя английского языка в любом случае требуется владение определёнными знаниями в профессиональной области, которую осваивают студенты, в данном случае, в сфере экономики и менеджмента. Кроме того, преподаватель английского языка должен иметь желание усовер-

шенствовать процесс преподавания английского языка на материалах, представляющих профессиональный интерес для самих студентов.

Необходимо отметить, что вузовский курс иностранного языка является следующей после школьного образовательной ступенью, отличающейся как содержанием, так и методикой обучения, рассчитанной на иные цели, иную возрастную и социальную категорию обучающихся.

Студенты приходят в вуз с самым разным уровнем языковой подготовки. Поступив в институт и выбрав направление подготовки, они собираются стать бакалаврами и магистрами в сфере экономики. Преподаватель английского языка в рамках учебной программы должен построить обучение на основе конкретных профессионально значимых для студентов целей и задач, подобрать соответствующую методику и организовать тематический материал, развивать навыки и умения, непосредственно необходимые студентам для будущей профессиональной деятельности.

Очевидно, что знание иностранного языка является неизменным компонентом фундаментальной составляющей высшего образования и функциональной грамотности. Знание иностранного языка из сугубо личной потребности становится национальным капиталом. Поскольку в сфере экономического образования иноязычная грамотность, интегрируясь со знанием теории информации и управления, а также компьютерной грамотностью, является в настоящее время экономической категорией, совершенно ясно, что экономить на языковом образовании крайне неразумно. Требуется изменить само отношение к изучению иностранного языка в неязыковых вузах с учётом новых экономических и политических условий. Более того, важным показателем профессиональной компетентности является наличие опыта профессиональной деятельности, т.е. наличие опыта профессионального общения на английском языке. Языковая насыщенность такого общения должна постоянно возрастать, максимально приближаясь к реальным ситуациям профессионального общения.

Компетентностный подход предполагает подготовку специалистов, имеющих в своем профессиональном арсенале набор конкретных навыков и умений, а не расплывчатые понятия об изученном предмете.

Проблема состоит в том, что стандарты и система оценивания результатов не сориентированы на конкретные долгосрочные эффекты обучения, поставленные цели не всегда соответствуют планируемым результатам. Всё это объясняется тем, что не в полном объёме подобраны и переработаны учебные программы, апробированы технологии, не подготовлена материально-техническая база для реализации модели образовательного результата.

Системообразующим фактором преобразования всех структурных компонентов профессионального образования должен выступить принцип профессиональной целесообразности, соблюдение которого способствует достижению целей высшего профессионального образования по подготовке высококвалифицированных, конку-

рентоспособных специалистов. Этот принцип позволяет варьировать содержание подготовки, её направленность, методы и формы, а также прогнозировать результаты обучения [6, с. 207].

Правила осуществления принципа профессиональной целесообразности, согласно В.С. Безруковой, состоят в следующем:

1) Осуществлять отбор содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов с учётом особенностей специальности и в помощь овладения ею;

2) Формировать профессионально важные качества студентов, облегчая усвоение профессии и выполнение профессиональных функций;

3) Расширять сферу знаний о профессиональной деятельности и направлять их на подготовку профессионально и социально мобильных специалистов;

4) Использовать профессиональную подготовку в целях непрерывного развития и становления личности [2].

Совершенно очевидно, что при переработке учебных программ необходимо самым решительным образом переместить акценты с изучения теоретических понятий на овладение практическими навыками.

Практическая цель обучения английскому языку заключается в формировании у студентов способности и готовности к межкультурной коммуникации в профессиональной среде. Важнейшим направлением подготовки бакалавров и магистров при обучении иностранному языку в неязыковых вузах является формирование навыков и умений профессионально направленного диалогического общения, то есть такого общения, которое может возникнуть при непосредственном контакте со специалистами других стран.

Сегодня на рынке образовательных продуктов представлены как отечественные, так и зарубежные учебные пособия для специалистов, проходящих языковую подготовку по различным экономическим специальностям. Как правило, эти пособия насыщены диалогами, которые рекомендуется заучивать наизусть, а также речевые формулы профессионального общения с упражнениями на подстановку и моделирование. Диалоги могут быть использованы не только для изучения, воспроизведения и моделирования, но и для развития навыков двустороннего перевода. Естественно, что расширение словарного запаса по специальности невозможно без такого проверенного метода, как заучивание и воспроизведение наизусть текстов и диалогов. Стремление студентов к пересказу или изложению материала «своими словами» возможно лишь на более продвинутом этапе обучения, т.е., когда уже сформирован достаточно солидный запас профессиональной лексики.

Автор полностью согласен с Ю.Г. Шурпик, которая подчёркивает, что цель, стоящая перед преподавателем иностранного языка — обучить студентов осуществлять полноценное общение на иностранном языке с коллегами из-за рубежа. Итогом обучения студентов иностранному языку можно считать овладение ими навыками, которые

представляют собой не что иное, как диалог. Поэтому задача обучения диалогической речи должна присутствовать на каждом занятии, начиная с вводного курса. Во-первых, диалог рассматривается как средство усвоения иностранного языка (языкового материала). Во-вторых, он может считаться формой организации всего учебного процесса при обучении иностранному языку. В-третьих, — это один из видов речевой деятельности, которым надо овладеть в процессе обучения. Роль диалога в усвоении языкового материала велика, и это нужно учитывать при организации и планировании занятий. Когда ставится цель обучить иностранному языку как средству общения, что, в свою очередь, является одной из основных целей коммуникативной методики, то обязательно имеется в виду обучение порождению иноязычных высказываний, как в диалогической, так и в монологической формах. Диалогическую и монологическую формы речи объединяет общая функция — функция общения. Различие состоит в том, что диалогическая речь предназначена для непосредственного обмена информацией между двумя или несколькими собеседниками. Важнейшими компонентами профессионально направленного диалогического общения является запрос, получение информации или распоряжения, доклад о его выполнении, так как именно от того, в какой степени специалист владеет умением сообщить нужную информацию, запросить её, отреагировать на получение информации, зависит достижение цели общения. Монологическая речь носит преимущественно однонаправленный характер. Она выполняет иные функции: информативную (сообщение новой информации), воздействующую (убеждение кого-то в правоте или несостоятельности тех или иных суждений), оценочную (выражение собственного отношения к фактам, событиям, поступкам) [9, с. 131–132].

Обучение говорению и аудированию ориентировано на выражение и понимание различной информации и разных коммуникативных намерений, характерных для профессионально-деловой сферы деятельности будущих специалистов, а также для ситуаций социокультурного общения. Обучение аудированию предполагает восприятие и понимание текстов и высказываний экономической тематики. Профессионально ориентированное обучение говорению подразумевает формирование способности выступать с монологическим высказыванием, навыки диалогической речи вырабатываются в процессе дискуссии с подготовленным или спонтанным выступлением. Разговорные навыки необходимы менеджеру при ведении переговоров с зарубежными партнёрами, для продвижения продукции своей компании и отстаивания её интересов.

На современном этапе формирования мультикультурного общества и активного развития межкультурной коммуникации чрезвычайно важными являются социокультурные компетенции, позволяющие близко познакомиться с культурой стран изучаемого языка. Общеизвестно, что экономические системы России, США, Великобритании и других стран различны, что даёт возможность преподавателю английского языка на основе

специально подобранных учебных материалов расширить представления студентов о принципах и особенностях экономической деятельности, как своей собственной страны, так и англоговорящих стран.

Для достижения конечных целей обучения английскому языку в неязыковом вузе необходимо подчеркнуть важность формирования лингвосоциокультурной компетенции. Под термином «лингвосоциокультурная компетенция», предложенным И.И. Халеевой, в сегодняшней образовательной системе подразумевается владение обучающимися: 1) знаниями о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, нормам речевого и неречевого поведения его носителей и умением строить своё поведение и коммуникацию с учётом этих особенностей и норм; 2) умением использовать разные коммуникативные роли, стратегии в условиях социального взаимодействия с людьми; 3) способностью осуществлять разные виды речемыслительной деятельности и выбирать лингвистические средства в соответствии с местом, временем, сферой общения, адекватно социальному статусу партнёра по общению [7, с. 23]. Всё вышеизложенное достаточно актуально, когда речь идёт об обучении английскому языку студентов по таким направлениям, как «Менеджмент», «Государственное управление», «Управление персоналом».

Сегодняшняя социально-экономическая ситуация предъявляет повышенные требования к владению профессиональным иностранным языком как условием успешного международного сотрудничества, что является естественным следствием объективного процесса глобализации. Следовательно, модернизация образовательного процесса требует совершенствования содержания обучения, что означает повышение качества образовательного процесса. Таким образом, значение профессионального обучения английскому языку возрастает. В данном

случае английский язык является средством личностного роста и профессиональной компетенции студентов вуза, и, конечно, обязательным условием успешной профессиональной деятельности.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что двумя основными проблемами при обучении бакалавров и магистров в сфере менеджмента являются, во-первых, очень низкий уровень языковых компетенций у определённой части (в среднем, трети) первокурсников и, во-вторых, слишком ограниченное количество учебного времени, отведённое учебным планом для изучения иностранного языка.

В заключение, принимая во внимание всё вышеизложенное, следует признать, что полноценное формирование социально-профессиональных компетенций бакалавров и магистров в неязыковом вузе должно проходить одновременно как на занятиях по общему английскому языку, так и в процессе изучения профессионального английского языка. Несомненно, что одним из решающих условий профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере экономики и менеджмента является вовлечение в активную познавательную деятельность каждого студента, использование полученных ими знаний на практике и чёткое представление о том, где и для каких целей эти знания будут применены после окончания вуза. Более того, необходимо не только наладить чёткую связь между учебной программой и результатами образования, определив, какие образовательные результаты являются наиболее востребованными, но и создать условия для развития у будущих специалистов осознания смысла и значения будущей профессиональной деятельности, а также способности принимать самостоятельные решения в сложных профессиональных ситуациях, что, в конечном итоге, и определяет их конкурентоспособность на современном рынке труда.

Литература:

1. Архипова А.А. Формирование умений делового общения. // Сборник научных трудов СевКавГТУ // Серия «Гуманитарные науки». — 2009. — № 7.
2. Безрукова В.С. Педагогика [Текст] // В.С. Безрукова. — Екатеринбург: СИПИ, 1990.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
4. Дружинина М.В. Понятие и принципы формирования языковой образовательной политики университета. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. — 2008. — № 10 (52).
5. Позднякова Ж.С. Формирование комплекса педагогических условий реализации системы управленческой культуры [Текст] / Ж.С. Позднякова // Педагогика: традиции и инновации (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.) — Челябинск: Два комсомольца, 2012.
6. Рыбкина А.А. Принцип профессиональной целесообразности при обучении чтению в неязыковых вузах. // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XII Всероссийской науч.-практ. конф. 20 апреля 2011 г. — М., Челябинск: изд-во ИИУМЦ Образование, 2011.
7. Халеева И.И. Лингвосоциокультурный компонент подготовки переводчиков (из опыта МГЛУ). — М., 1994.
8. Чунихина А.А. Формирование умений делового общения средствами иностранного языка у студентов экономического профиля. // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: материалы IV Всероссийской (с между. уч.) конф. 20 апреля 2010 г. — М.: РГСУ, 2010.

9. Шурпик Ю.Г. Обучение профессионально-направленному диалогическому общению в неязыковом вузе. // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: материалы IV Всероссийской (с межд. уч.) конф. 20 апреля 2010 г. — М.: РГСУ, 2010.
10. Юрчук Г.В. Теоретические аспекты формирования профессионально-ориентированной языковой компетентности студентов медицинского вуза. // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: материалы IV Всероссийской (с межд. уч.) конф. 20 апреля 2010 г. — М.: РГСУ, 2010.

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Сохранение традиций разнополового воспитания детей – залог психического здоровья нации

Тарасова Людмила Николаевна, воспитатель.

МБДОУ Центр развития ребенка – Детский сад №2 «Оленёнок» (г. Якутск)

Семья сейчас имеет свои особенности. Она в поисках за-сработка, на работе перегрузки, сокращение свободного времени у родителей приводит к ухудшению физического и психического состояния. Отсюда у них повышаются раздражительность, утомляемость, стрессы. Свои эмоции родители привычно выплескивают на детей, при этом в вину детям ставятся как внешние проблемы, так и домашние неурядицы. Дети попадают в ситуацию полной зависимости от родителей, что сказывается на их физическом здоровье. Современные дети сложнее по своему физическому, интеллектуальному развитию детей 10–15 лет назад. Все больше рождается больных детей. Около 50% новорожденных детей появляются на свет с разными заболеваниями, аномалиями, патологией. Увеличивается аномалия центральной нервной системы, особенно у детей до 3-х лет. Психического расстройство у детей в России до 67%. Каждый четвертый с дефектом речи. Рождение больного ребенка отрицательно сказывается на семье, особенно на матери. Не всегда выручает материнский инстинкт. Если девочка не усвоила материнское поведение от матери, то пополняются дома малюток и детдома.

Неласковая мама не поймет своего ребенка. Не создаст с ребенком душевную близость.

На ребенка отрицательно влияют разводы родителей. Из-за ухода отца из семьи у семилетней Ани появилась язва желудка, изменился характер не в лучшую сторону. 11 лет назад в моей группе развелись 6 семейных пар. В 2008–2009–4 пары. Семья – это основа государства. Это самая абсолютная ценность. Это главное и абсолютное условие для сохранения и поддержания духовной истории народов. Люди знали, что порча семейных древ рано или поздно заканчивается для всего народа. У нас в России семейная беда государственного масштаба. У нас рушится традиционный семейный уклад семьи. Рушится передача опыта из поколения в поколение хозяйствования, воспитания по половому признаку, что было главной задачей в каждой семье на Руси. [1] Многие молодые люди до 30–40 лет не хотят жениться и заводить детей. Они хотят заработать много денег и посмотреть мир. В настоящее время происходит увеличение армии беспризорных детей при живых родителях, пьянство, наркомания, насилие, сокращение рабочих мест, падение заработной платы. Все валят на ма-

териальный фактор, он причина всему. Но во все времена были трудности и семьи их одолевали.

Причин распада семей много, но главная корневая причина – это генетическое угасание факторов мужества, ответственности у мальчиков, юношей и мужчин, и приобретение у них сугубо женских наклонностей.

Во все неблагоприятные исторические времена семья: жена, дети, старики выживали только благодаря стойкости и силе духа наших мужчин. [2] Все это есть в генетической памяти народа. Беда наша в том, что мы, народ России перестали воспитывать традиционно в мальчиках мужество, ответственность за семью, Отчизну и свои поступки. Как сказал профессор, доктор медицинских наук В. Базарный: «Без мужчин народ не народ» [3]. Необходимо закрепить телевизорные передачи, подрывающие половую дифференциацию и не создавать подобное не в саду, ни в школе и никаким ученым. Воспитание и обучение мальчиков и девочек надо вести отдельно. Надо как можно раньше формировать в мальчиках лучшие черты мужского характера: смелость, волю, силу духа, ответственность и способность быть лидером. Защищать более слабых, быть главой семьи, вставать на защиту Родины. У девочек необходимо воспитывать: женственность, целомудрие, верность, трудолюбие, готовность к браку и материнству. Для этого необходимо мальчиков воспитывать отдельно от девочек, как раньше в старые времена.

Так поддерживали здоровье народа и рождали здоровых детей. Смешение мальчиков и девочек нежелательно в садах и школах. Недопустимо и преступно.

Комиссар образования Луначарский в 1918 году подписал постановление о «Введении обязательного совместного обучения», которое привело к лидерству девочек над мальчиками. Смешение стало «моделью», под которую стал подстраиваться подсознательно-чувственный мир мальчиков. Разрушение феномена мужественности подрывали корни генетической реализации физического и духовного пола мальчиков. В учебных заведениях не обеспечивается требуемая дисциплина и послушание. Не обеспечиваются особенности воспитания физического развития мальчиков и девочек. Не во всех детских учреждениях и школах подготовка к труду согласно пола также не обеспечивается. Мужские черты у мальчиков в об-

щении с более зрелыми девочками заглушаются, исчезают и подавляются мужские задатки на генетическом уровне. Самые унижительные переживания для мальчиков быть слабее рослых, развитых девочек. У них происходят психические сдвиги. Они чувствуют себя неудовлетворенными, или у них формируются женские черты характера, что сказывается на их психическое здоровье. Отсюда огромное количество запущенных мальчиков. Жизнь для них теряет смысл, они заканчивают ее самоубийством. Обиды, унижения, подавленность, усталость, стрессы из-за хорошо успевающих и преуспевающих девочек. А девочки, приобретая мужские черты, тоже страдают. Девочка Юля 5,5 лет уже заявляет мальчикам, что все они дураки, у них нет мозгов, да и не было никогда. У них опилки в голове, она их всех ненавидит. Что она будет «лесбиянкой», что она самая умная. Вот такой фокус. Родители валят на телевизор. Необходимо создавать условие послабления для поступления в определенные ВУЗы для юношей. Создать условия, привилегии для работы в садах и школах, обеспечивая достойную оплату труда воспитателям и учителям.

40% молодых женщин лечатся от бесплодия, а причина-то в генах. Вместо женской хромосомы у женщин находят мужскую и наоборот. Материнство утрачивается, Увеличилось число людей с неопределенной половой ориентацией. У обоих полов прежде всего ценится смазливость, привлекательность. Мужественные девушки с деградирующими детородными функциями теснят слабых юношей и мужчин.

Ученой-психологом Г.Стюхиной был проведен эксперимент [4]. Разделили мальчиков и девочек. У мальчиков пошел рост, появились хорошие речевые и графические результаты, повысилась успеваемость. Мальчики стали выше на 4.1 см., а к 10 классу на 7,8 см. Необходимо воспитывать мальчиков, как раньше отдельно, тогда спасем мужчин, спасем народ, спасем Россию. Оградим девочек от растления, будем воспитывать в них целомудрие и верность. Будет крепкая семья, будет здоровое деторождение.

Второй год я провожу эксперимент раздельного воспитания детей — мальчиков и девочек. Каким образом?

Разграничила зоны раздевания перед дневным сном для мальчиков и девочек. Не отказываю сидеть за столами и заниматься на занятиях, когда мальчики изъявляют желание объединиться только в мальчишескую группу и свою компанию. В группе есть атрибуты для мальчишеских игр: гюйсы, шапки для «солдат», береты, пилотки, накидки плащи, формы для игр в работников ГБДД и обилия строительного материала и иное другое. Я не от-

казываю играть детям в «войну», так как эти игры воспитывают в них мужество, смелость, патриотизм, чувство товарищества, коллективизма, взаимовыручки, что очень важно для будущего мужчины — защитника Отечества и своего народа, семьи. Провожу беседы наедине с мальчиками, когда возникают споры, раздоры, непонимания. Решаем такие ситуации мирным путем, рассуждаем, привожу примеры, размышляем о жизни. Учю рисовать военную технику, автотранспорт. Рассказываю и знакомя с мужественными профессиями по иллюстрациям и сказкам. Читаем военные рассказы о детях-героях в ВОВ. Провожу эстафеты, где нужна смекалка, взаимовыручка, помощь друг другу. Мальчики перестали делиться в том смысле (я с тобой не дружу, я с тобой не играю, я играю только с тем то и т.д.). Мальчики подружались, стали более доверительными, стараются выслушать друг друга, бывает, что играют всей мальчишеской компанией, научились договариваться: кто, где, с кем. На физкультурных занятиях, праздниках ставлю только мальчиков направляющими, девочки привыкли и уже сами выбирают, кто первый из мальчиков поведет группу, кто заслуживает это своим поведением и почему. Да и к девочкам стали добрее, чем раньше. У девочек имеется свое «пространство» в группе. В котором они отдельно от мальчиков, играют в дом, мам, бабушек, детей, магазин, кафе, парикмахерскую, больницу, цирк, театр и т.д. Возникают конечно исключения. Девочка Камила К. тянется играть с мальчиками в их играх, но они ее отторгают. Приходится отвлекать её, давать поручения, задания или какую-то игру. А еще лучше, когда ее зовет помощница Роза Рашидовна на помощь. С девочками тоже провожу беседы о жизни наедине. Как хорошо детям живется в многодетных семьях. В больших семьях детям даются более широкие возможности для нормального развития, если их родители воспитывают правильно, один ребенок помогает другому, старший среднему, средний младшему. В таких семьях дети отдают себя друг другу в любви и жертвенности.

Родители — главные воспитатели для своих детей. Они должны трудиться в присутствии детей, соблюдать супружеское целомудрие и прикрывать свое супружеское ложе. Не захваливать детей, не упрекать, не сравнивать с более успешными детьми, наказывать справедливо и не давать возвышаться над родителями. Не вводить в дом людей, не зная их сути. Создавать атмосферу любви в семье и искренней привязанности, проявлять чуткость и заботу о всех членах семьи и друг о друге, уважать старших, слушаться и знать свое место в семье.

Литература:

1. Старец Паисий Святогорец. С болью и любовью о современном человеке. Том 1., 2008 г. С-428.
2. Александр Стрижев, Сергей Фимин. Опыты православной педагогики. 1993 г. С-239.
3. Владимир Горячев. Спасём детей — спасём Россию! О здравоохранительных педагогических технологиях доктора В.Ф. Базарного. М. 1999 г.
4. Стюхина Г.А. Психологические особенности и механизмы развития ребенка младшего школьного возраста. М., Педагогический университет «Первое сентября», 2010.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Рекомендации по применению информационных компьютерных технологий в преподавании математики

Вернова Наталья Евгеньевна, преподаватель
Чебоксарский медицинский колледж

Преподавание математики в учреждениях среднего профессионального образования часто сопряжено с «плавающим» расписанием, вследствие чего ход учебного процесса протекает неравномерно и у студентов возникают определенные трудности при изучении математики.

В связи с этим преподавателю необходимо качественно изменить процесс обучения студентов, максимально вне-

дрив в свою педагогическую деятельность информационно-компьютерные технологии.

Во-первых, для учащихся, поступающих в колледж или техникум на базе 9 классов, нужно разработать специальные лекции и семинары, снабженные виртуальными помощниками, описывающими каждый шаг занятия.


Степень с рациональным показателем

Вообще, если n — натуральное число, m — целое число и частное $\frac{m}{n}$ является целым числом, то при $a > 0$ справедливо равенство

$$\sqrt[n]{a^m} = a^{\frac{m}{n}} \quad (1)$$

То есть корень можно представить в виде степени с рациональным показателем!



$$\sqrt[5]{6^{15}} = 6^{\frac{15}{5}}$$

⏪
▶

Данные продукты могут быть созданы в программе Microsoft Power Point 2010, кроме того для проведения интерактивных занятий можно использовать программу Power Presenter RE, графический планшет «Genius» и беспроводную мышь. Наличие графического планшета, позволит поверхность любого экрана сделать интерактивной, то есть, появится замечательная возможность не просто демонстрировать учебную лекцию или семинар, но и выполнять, непосредственно в момент демонстрации, ре-

шение примеров, задач, уравнений на виртуальной доске. При этом в отличие от обычной доски и мела, станет возможным расставить акценты при помощи цвета, что немаловажно, так как не все студенты имеют хорошее зрение, а также снабдить урок звуковыми и видео файлами. Самое замечательное, что и учащиеся окажутся вовлеченными в данный процесс.

Степень с рациональным показателем



Итак, еще раз!!



Представьте в виде степени:

$${}^5\sqrt{6^{15}} = 6^{\frac{15}{5}}$$

Представьте в виде корня:

$$6^{\frac{2}{5}} = {}^5\sqrt{6^2}$$

$${}^{12}\sqrt{4^6} =$$

$$5^{\frac{3}{4}} =$$

Уч
▶

При помощи беспроводной мыши любой студент в аудитории получит возможность выполнить решение примера, не покидая рабочего места. Более того станет возможным записать ход решения любого задания в видео файл, и затем проиграть его, с целью выявления ошибок и

неточностей. Данный приём также может быть применен и при проведении игровых моментов на уроках, когда класс разбит на команды, и представители каждой из них по очереди выполняют решение, которое в свою очередь записывается в видео файл.

1 команда	Кто быстрее?	2 команда
Представить в виде степени с основанием $a > 0$		
${}^3\sqrt{a^2} \cdot {}^6\sqrt{a^5} =$		${}^5\sqrt{a^4} \cdot {}^{10}\sqrt{a^7} =$
${}^6\sqrt{a} \div {}^8\sqrt{a^{-5}} =$		${}^8\sqrt{a^7} \div {}^4\sqrt{a^{-3}} =$
$({}^3\sqrt{a^2})^6 =$		$({}^4\sqrt{a^3})^8 =$
$a^{\frac{1}{12}} \cdot {}^4\sqrt{a} =$		$a^{\frac{1}{15}} \cdot {}^5\sqrt{a} =$
Уч ▶		

В это время основная масса студентов может быть занята другими задачами, но в конце занятия файлы всех участников будут проиграны и определится точность их решения.

Во-вторых, для проведения дополнительных занятий для студентов, интересующихся математикой, а также

пропустивших уроки, необходимо создать рабочий веб-сайт, где бы выставлялись решения трудных задач, созданных в виде пошаговых разъяснений в программе Microsoft Power Point 2010 и преобразованных затем при помощи программы iSpring Free 6 во флеш-файлы.

Свойства степени с действительным показателем

Следствие 1. Пусть $0 < a < 1$ и $x_1 < x_2$. Тогда $a^{x_1} > a^{x_2}$.



Сравнить числа $\left(\frac{\pi}{4}\right)^{\sqrt{8}}$ и $\left(\frac{\pi}{4}\right)^3$

- 1 Так как $0 < \pi < 4$, то $0 < \frac{\pi}{4} < 1$.
- 2 Сравним показатели:
- 3 так как $8 < 9$, то $\sqrt{8} < \sqrt{9}$, т. е. $\sqrt{8} < 3$.
- 4 Применяя следствие 1, получаем $\left(\frac{\pi}{4}\right)^{\sqrt{8}} > \left(\frac{\pi}{4}\right)^3$

Свойства степени с действительным показателем

Следствие 2. Пусть $a > 0$, $a \neq 1$, $a^{x_1} = a^{x_2}$. Тогда $x_1 = x_2$.



Решить уравнение $4^x = 2^{4\sqrt{3}}$

Нужно сделать так, чтобы в левой и правой частях уравнения стояли степени с одинаковыми основаниями!

- По свойствам степени $4^x = (2^2)^x = 2^{2x}$
 - Тогда $2^{2x} = 2^{4\sqrt{3}}$
 - Применяя следствие 2, получаем $2x = 4\sqrt{3}$.
 - Просто отбрасываем одинаковые основания!
- $x = 2\sqrt{3}$

Таким образом, если у студентов возникли бы вопросы по определенным разделам математики, они могли бы, воспользовавшись графическим интерфейсом сайта, отправить заявку, или просто написать сообщение в «Гостевую книгу».

В-третьих, весь набор лекций и семинаров по математике и информатике необходимо систематизировать и собрать в один электронный пакет учебно-методических материалов за каждый семестр учебного года. Данные пакеты нужно постоянно обновлять и модернизировать в соответствии с возникающими каждый год новыми потребностями.

Новый способ проведения занятий наверняка понравится студентам, так как на ярком экране все хорошо видно, решать примеры можно прямо за партой, а если пропустил занятия, то всегда можно зайти на сайт и скачать необходимый материал или задать вопрос и получить ответ. Правда, у некоторых студентов, поначалу, может присутствовать некий барьер, боязнь писать мышкой, стеснение. Но уже спустя несколько занятий данный барьер исчезнет, появится уверенность и интерес.

В основе данного способа изложения материала лежит идея компетентностной модели образования в условия перехода к ФГОС третьего поколения, которая в свою оче-

редь, предусматривает максимальное внедрение компьютерных технологий в процесс обучения.

Для того, чтобы использовать данный приём в своей педагогической деятельности, преподаватель должен на высоком уровне владеть информационными технологиями, так как все лекционные и семинарские занятия должны быть выполнены в виде специальных презентаций, где строго пописан весь ход учебного занятия, составлены приоритеты и выделены места, где будут выполняться комментарии и решения учителя и студентов, обязательно оставить время на самостоятельную работу учащихся по вариантам и, на скрытом слайде разместить

ключи к ней, это позволит максимально быстро выполнить проверку.

Что касается материальной базы, то для проведения занятий будет необходим компьютер, лучше ноутбук, мультимедиа проектор, любой экран или белая доска, графический планшет любой фирмы, желательно с размером пишущей поверхности площадью не менее 15x12см.

В результате внедрения в процесс обучения информационно компьютерных технологий значительно улучшатся показатели успеваемости среди студентов. Повысится их интерес к изучению математики, появится азарт, желание решить как можно быстрее и правильнее.

Анализ использования виртуального образовательного пространства при подготовке школьников к ГИА-9 и ЕГЭ-11

Ермакова Елена Евгеньевна, аспирант;

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук, доцент
Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

Сегодня в России идет становление новой системы образования, основанной на информатизации [1]. Этот процесс ориентирован на вхождение в мировое информационное образовательное пространство и сопровождается существенными изменениями в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. В настоящее время учитель должен не только обучить ребенка преподаваемому предмету, но и способствовать его гармоничному вхождению в информационное общество [2].

Использование современных информационно-коммуникационных технологий становится обязательным при проведении различных видов работ в учебно-воспитательном процессе. Обзор современных информационно-коммуникационных технологий, применяемых в общеобразовательной школе в настоящее время можно найти в нашей работе [3]. Введение Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения [1] подразумевает для учителя создание и поддержку виртуального информационного образовательного пространства.

Организация учебного виртуального образовательного пространства подразумевает:

- создание информационного обеспечения и техническую поддержку;
- создание учебно-методического обеспечения;
- разработка занятий;
- организация информационно-обучающей среды.

При использовании виртуального образовательного пространства в учебном процессе возрастает значимость школьного курса информатики. От учителя требуется не только уметь определять материалы занятий, но и спро-

гнозировать результат. При этом необходимо учитывать личностные потребности и интересы учеников.

Модернизация образования и введение новых образовательных стандартов способствуют формированию у ученика новых компетенций, приоритетные из которых:

- исследовательские;
- коммуникативные;
- ИКТ-компетенции.

Формирование таких компетенций требует создания такой среды обучения, которая способствует самостоятельному поиску и обработке информации самим учеником, появлению навыком моделирования и прогнозирования.

Следует заметить, не смотря на введение Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения [1] в учебно-воспитательный процесс российских школ, до настоящего времени не существует «отлаженной» методологии, теории и практики использования виртуального образовательного пространства. Опубликованные по данной теме исследования (см., например, [2]) показывают, что виртуальное образовательное пространство может с успехом использоваться на всех этапах обучения: для объяснения нового материала, для выполнения проектных работ, подготовки уроков, организации комбинированных форм обучения и др.

Данная работа посвящена анализу возможности использования виртуального образовательного пространства при подготовке школьников к Государственной итоговой аттестации (ГИА-9) и Единому государственному экзамену (ЕГЭ-11).

ГИА-9 и ЕГЭ-11 в настоящее время является неотъемлемой частью обучения старшеклассников и вызывает у них определенные трудности в подготовке.

В век информационных технологий все меньше учеников готовятся к экзаменам, используя методическую литературу на «бумажном» носителе. Чаще они стараются найти ответы на нужные им вопросы на специализированных интернет-ресурсах и в социальных сетях. Однако, зачастую это вызывает большую путаницу и непонимание, т.к. на разных ресурсах по-разному объясняется один и тот же материал.

Сложность в подготовке к экзамену заключается в том, что ГИА-9 и ЕГЭ-11 требует от учащихся затрат дополнительного времени, так же требуется отработка навыков. Однако небольшое количество занятий в школе не дает полного охвата всех вопросов. Помимо подготовки учащихся к экзамену и проведению тренировочных работ, необходимо выполнение государственной программы по предмету. При большом объеме изучаемых дисциплин свободное время для подготовки выпадает на вечерние часы или выходные дни.

В свою очередь, создание специального виртуального образовательного пространства с заданиями для подготовки, тренировочными работами, правильным и подробным объяснением, дает возможность:

- реализации специализированных методов обучения за счет визуализации учебной информации;
- контроля за результатами усвоения материала;
- автоматизированной обработки результатов, т.е. после анализа работы учащихся учитель может уже к следующему уроку подобрать индивидуальное или дополнительное задание для ученика;
- индивидуализации обучения.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.
2. Кузьменков Д.А., Прончев Г.Б. Организация личного информационного пространства в общеобразовательной школе / в кн. Электронные ресурсы в непрерывном образовании («ЭРНО-2012»): Труды III Международного научно-методического симпозиума. — г. Геленджик. — Ростов-н/Д: Изд-во ЮФУ, 2012, С. 114–117.
3. Фесенко В.В., Прончев Г.Б. Современные информационные технологии в общеобразовательной школе // Молодой ученый, 2011, № 10 (33), Т.1, С. 88–92.

Методика применения фильмов о композиторах на уроках музыкальной литературы в детских музыкальных школах

Камалова Лилия Фаатовна, преподаватель

МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа №22 Приволжского района г. Казани»

Технические средства обучения (ТСО) давно вошли в наши образовательные учреждения и в XXI веке получили широкое распространение. По данным ЮНЕСКО,

Оптимальное сочетание уроков в «традиционной» форме и занятий с использованием виртуального образовательного пространства формируют положительную мотивацию к изучению предмета, позволяет:

- отслеживать умения работать с учебным текстом в сжатые временные сроки;
- отслеживать динамику овладения способами обработки информации;
- повышается интенсивность мыслительной деятельности;
- ускоряет формирование информационной и коммуникационной деятельности;
- осуществляет интеграцию различных способов учебной деятельности;
- осуществляет контроль как специальных, так и общеучебных компетенций.

Использование виртуального образовательного пространства позволяет моделировать различные условия обучения, к которым учащимся приходится быстро адаптироваться, что способствует повышению эффективности обучения.

Однако следует признать, что при использовании виртуального образовательного пространства есть проблема объективности оценки: не возможно оценить уровень сформированности навыков, но по набору умений можно отследить личностный рост каждого ученика.

Тем не менее, наши наблюдения показывают, что использование виртуального образовательного пространства в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы несет много позитивного, а использование при подготовке к ГИА-9 и ЕГЭ-11 повышает эффективность изучения материала.

когда человек слушает, он запоминает 15% речевой информации, когда смотрит — 25% видимой информации, когда видит и слушает — 65% получаемой информации.

Необходимость применения ТСО, которые в качестве аудиовизуальных средств могут воздействовать на различные органы чувств, несомненна.

ТСО повысят продуктивность учебно-воспитательного процесса только в том случае, если учитель хорошо представляет и понимает психологические основы их применения.

Из психологии известно, что зрительные анализаторы обладают значительно более высокой пропускной способностью, чем слуховые. Глаз способен воспринимать миллионы бит в секунду, ухо — только десятки тысяч. Информация, воспринятая зрительно, по данным психологических исследований, более осмысленна, лучше сохраняется в памяти. *«Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»*, — гласит народная мудрость. Однако в процессе обучения основным источником информации продолжает оставаться речь учителя, воздействующая на слуховые анализаторы. Следовательно, учителю надо расширять арсенал зрительных и зрительно-слуховых средств подачи информации.

Используя ТСО, необходимо учитывать следующие психологические особенности внимания. **Сосредоточенность** внимания — удержание внимания на одном объекте. **Устойчивость** внимания, которая даже при активной работе с изучаемым объектом может у детей сохраняться 15–20 минут, а потом требуется переключение внимания, краткий отдых. **Объём** внимания — количество объектов, символов, воспринимаемых одновременно с достаточной ясностью, что в норме составляет $7 + - 2$. **Распределение** внимания — одновременное внимание к нескольким объектам и одновременное полное их восприятие. У детей оно как раз не очень развито, поэтому на экране **главное** изображение выделяется крупнее всего, что изображено на экране, чтобы усилить внимание именно к нему, так как на общем фоне ученик теряет многие его необходимые характеристики.

Полученные с помощью просмотра фильма знания обеспечивают в дальнейшем **переход к более высокой степени познания** — понятиям и теоретическим выводам.

При подготовке учителя к занятиям с использованием ТСО (видеозаписей) ему необходимо проделать большую работу. Опираясь на учебные планы, программы, методические пособия, определяющие общие рамки процесса обучения, преподаватель конструирует его программу с учетом стоящих перед ним задач, возможностей и интересов учащихся. Использование видеозаписей на уроках требует более тщательного подхода к проектированию **системы** собственных действий и действий учащихся. Она имеет две стороны: организационно-педагогическую и методическую.

Организационно-педагогическая сторона предполагает проведение анализа всех тем по определенному предмету и распределения ТСО (видеозаписей) по темам, т.е. создание системы включения их в изучение материала по всему курсу или большому разделу.

Методическая сторона заключается в разработке и создании определенной методической системы применения ТСО, которая может быть индивидуальной для каждого преподавателя, но должна базироваться на общих принципах использования ТСО на уроке.

Для учителя очень важны поиски эффективной методики применения аудиовизуальных средств обучения. Урок может быть насыщен самыми современными техническими средствами, но желаемая результативность — возрастание качества знаний, умений и навыков — достигнута не будет. Более того, она может быть ниже, чем в параллельных классах, где такие средства не использовались.

Типичные педагогические ошибки, снижающие эффективность применения технических средств:

- а) недостаточная методическая подготовленность учителя;
- б) неправильное определение дидактической роли и места аудиовизуальных пособий на уроках, несоответствие выразительных возможностей аудиовизуальных средств их дидактической значимости;
- в) беспланоность, случайность их применения;
- г) перегруженность урока демонстрацией (прослушиванием), превращение его в зрительно-звуковую, литературно-музыкальную композицию.

Аудиовизуальные средства обеспечивают лишь **одну** сторону процесса обучения — усиливают восприятие учащимися учебной информации, что в значительной степени определяет качество понимания и усвоения учебного материала. Для глубокого усвоения знаний необходимо формирование понятий и художественных образов в процессе активной мыслительной деятельности. Этого можно достичь лишь **при сочетании аудиовизуальных средств со словом учителя**. На уроке с применением аудиовизуальных средств важно, чтобы **активно работал ученик**. Слово учителя — необходимое условие и средство повышения действенности аудиовизуальных пособий, осознанности восприятия и усвоения их содержания учащимися, управления их познавательной деятельностью.

Учитель выделяет основные объекты и явления, раскрывает их сущность, сосредотачивает внимание на содержании видеозаписи, активизирует мыслительную деятельность учащихся, устанавливает связи между содержанием видеофильма и темой урока, подводит учащихся на основе сформированных представлений к выявлению сложных внутренних связей и закономерностей — формированию понятий.

Прежде чем отобрать для урока тот или иной видеофильм необходимо продумать место его применения в зависимости от дидактических возможностей, заложенных в этом фильме. При этом следует иметь в виду в первую очередь **цели и задачи** конкретного урока и отбирать такие наглядные пособия, которые четко выражают наиболее существенные стороны изучаемого на уроке материала.

От **учебных задач** зависит и выбор формы сочетания наглядности и слова учителя.

Учебный видеофильм характеризуется рядом особенностей: информационная насыщенность, сильное эмоциональное воздействие на аудиторию, темп предъявления информации с телеэкрана, управление процессом восприятия, целостность и законченность.

В соответствии с многообразием учебно-воспитательных целей и содержанием процесса обучения реализуются различные дидактические возможности видеофильма на уроке. Это источник новых знаний, средство иллюстрации учебного материала, обобщения и систематизации знаний, зрительная или зрительно-слуховая опора для самостоятельной работы учащихся.

Перед использованием любого видеоматериала учителю необходимо очень внимательно изучить: в какой мере его устраивают объём, качество содержания и характер подачи; какие акценты делают авторы фильма и совпадают ли они с тем, что хотел бы донести при изучении данного материала сам учитель; насколько удачен и целесообразен дикторский текст; каковы дидактические возможности фильма в сравнении с другими имеющимися средствами наглядности; в какой степени он соответствует возрастным особенностям учеников и уровню их подготовленности.

Важным моментом при подготовке к использованию видеозаписи является установление её связи с другими источниками, что определит характер домашнего задания и другой самостоятельной работы учащихся как на уроке, так и вне его.

Независимо от дидактической цели использования фильма на уроке, перед его демонстрацией учитель произносит непродолжительное вступительное слово, в котором стремится пробудить интерес к фильму, установить связь между материалом фильма и изучаемой темой, обратить внимание на определенные моменты фильма, не раскрывая его содержания; пояснить наиболее трудные или неполно раскрытые в фильме места. Во время демонстрации надо воздержаться от его комментария; он целесообразен только в случае использования фильма без дикторского текста. Но и этот комментарий должен быть предельно лаконичным, чётким, чтобы не отвлекать учащихся от фильма, не мешать восприятию экранного изображения.

Таким образом, **сопровождающая** фильм речь учителя **нужна** только в тех случаях, когда надо:

- пояснить непонятные места фильма;
- обратить внимание детей на главные моменты, которые необходимо твердо запомнить;
- подчеркнуть существенные детали изображения, которые без указания учителя останутся незамеченными;
- теснее увязать отдельные кадры фильма, углубляя их содержание;
- связать иллюстративную сторону со всем содержанием урока.

Перед просмотром фильма обязательно надо провести **словарную работу**: новые или малознакомые слова разобрать, написать на доске и записать в тетрадь.

Если фильм используется как источник знания и содержит новые для учащихся сведения, то для качественного запоминания необходимо воспроизвести те изученные ранее понятия и закономерности, которые служат теоретической базой для восприятия экранного материала. Далее учитель мобилизует учащихся на активную целенаправленную работу в процессе просмотра фильма.

Учебный видеофильм — эффективное средство обучения, оказывающее большое влияние на учащихся. После его демонстрации ученики ещё некоторое время находятся под впечатлением просмотренных кадров и не могут сразу переключиться на другой вид деятельности. Этот фактор следует учитывать при организации последующей работы над экранным материалом.

Важно учесть ещё и то, что одного только просмотра фильма для усвоения заложенной в нём учебной информации недостаточно. Качество усвоения учащимися экранного материала определяется также правильной работой **после просмотра фильма**. А именно: следует выяснить у учащихся, что им было непонятно, связать новый экранный материал с ранее изученным, привести его в определенную систему, сделать выводы, обобщения, направить мысль школьников на подтверждение положений урока.

Чаще всего эту работу проводят в форме беседы, в процессе которой учитель воспроизводит в памяти учащихся материал фильма, а увиденное подвергается глубокой логической переработке: анализу, сопоставлениям и т.д. Бывает необходимо посмотреть фильм повторно. При вторичном показе учащиеся с помощью учителя замечают подробности, пропущенные при первом просмотре. Повторный показ можно использовать в целях обобщения и контроля.

Неотъемлемой частью методики преподавания музыкальной литературы является постоянное использование экранно-звуковых средств. Почти ни один урок не проходит без применения звукозаписей (фрагментов музыкальных произведений) и репродукций картин или фрагментов картин известных художников.

С одной стороны, экранно-звуковые средства облегчают работу учителя, с другой — несомненно, усложняют и обогащают её, делая более творческой, интересной, создавая условия для самообразования учителя, его профессионального роста.

Опыт использования видеозаписей на уроках музыкальной литературы в Детской музыкальной школе позволяет говорить о несомненной целесообразности этой формы работы.

Таким образом, видеозапись можно рассматривать как средство воспитания культуры зрительского восприятия и как средство воспитания общей культуры учащихся.

Литература:

1. Каджаспарова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. — М., 2001.
2. Лагутин Л. Методика преподавания музыкальной литературы в ДМШ. — М., 1982.
3. Лисянская Е. Б, Пособие по музыкальной литературе для ДМШ и школ искусств. — М., 1998.
4. Титаренко Л. С экрана в класс. //Музыка в школе. — 1988. — № 1.
5. Трофимова Л. Видеозапись на уроке мировой художественной культуры. //Музыка, которую мы видим. — М., 1990.
6. <http://classic-online.ru>
7. <http://www.youtube.com>

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Социальное обеспечение инвалидов в России в первые годы советской власти (на материалах Тамбовской губернии)

Деревягина Татьяна Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Формированию системы социальной помощи инвалидам в Российской Федерации начало положило Правительственное сообщение о социальном страховании, обнародованное 1 ноября 1917 г., согласно которому пенсия инвалидов увеличивалась с 1 января 1917 г. на 100% за счёт пенсионного фонда. Социальное обеспечение осуществлялось целиком за счёт средств государственного бюджета. Основное место в системе социального обеспечения заняли пенсии инвалидам из числа красноармейцев и красногвардейцев и пенсии членам их семей по случаю потери кормильца. Развитие в первые годы советской власти именно этих видов пенсионного обеспечения было связано с гражданской войной и интервенцией, которые привели к колоссальным человеческим жертвам. В стране насчитывались миллионы инвалидов войны и семей, потерявших кормильца. Именно они, по мнению властей, особенно остро нуждались в материальной поддержке со стороны государства.

Средства на социальное обеспечение создавались из взносов предприятий, учреждений и других работодателей, а работники были освобождены от каких-либо взносов. В дальнейшем в Положение от 31 октября 1918 г. вносились различные изменения. Самым существенным из них была отмена уплаты страховых взносов (для всех предприятий и учреждений, кроме частных работодателей) и перенос всех расходов по осуществлению социального обеспечения непосредственно на государственный бюджет. Тем самым, упраздняясь институт социального страхования, а все функции политики по отношению к инвалидам переносились на систему социального обеспечения [9, с. 34–35].

Начинала складываться система социального обеспечения и на местах. Рассмотрим это на примере Тамбовской губернии. Власть большевистских Советов была установлена в Тамбове в марте 1918 г. На этот период приходится и формирование новых органов власти. Проводником политики в области государственного социального обеспечения стал губернский отдел социального обеспечения, в его структуре был создан подотдел помощи военно-увечным.

Социальная помощь инвалидам осуществлялась по четырем направлениям:

- трудовая помощь, заключавшаяся в устройстве мастеровских;
- призрение неспособных к труду, не имеющих средств к существованию (для них в губернии создавались инвалидные дома);
- помощь в протезировании и организация лечения инвалидов;
- обучение военно-увечных [7, с. 80].

К началу 1919 г. на учете в подотделе состояло 20000 инвалидов, нуждающихся в помощи, из них 40% имели физические увечья и нуждались в протезировании и лечебной помощи.

Поэтому в первую очередь подотдел направил свои усилия на организацию протезной мастерской с производительностью в год 1000 новых протезов, с починкой 400 штук старых, изготовлением 200 пар ортопедической обуви и 200 пар костылей [7, с. 82]. При протезной мастерской был открыт госпиталь-приют на 50 человек, где инвалиды ожидали изготовления протезов и обучались пользоваться ими под контролем врачей.

Следует заметить, что создавая социальное обеспечение нового типа, советская власть, стремилась организовать его на широкой и комплексной основе с включением в него социальное обслуживание инвалидов.

В период гражданской войны и разрухи, когда советское государство не располагало необходимыми материальными средствами, социальное обслуживание являлось, по существу, преимущественной формой государственной и общественной помощи инвалидам.

В декретах советского правительства обращалось внимание на необходимость всемерного развития таких видов трудовой, хозяйственной помощи и взаимопомощи инвалидам, как предоставления им продовольствия, оказания помощи в обработке и уборке полей, помощи рабочей силой и сельхозинвентарем, доставка топлива и содействие в ремонте жилых домов и пр. [1; 3; 5; 6].

Восстановительный период после гражданской войны сопровождался организацией и развитием трудоустройства инвалидов. В Циркуляре Народного комиссариата социального обеспечения от 16 января и 8 февраля 1922 г. указывалось на необходимость оказания инвалидам

трудова́й помощи во всех видах [8]. По существу, с этого момента трудовая помощь инвалидам становится важнейшей государственной задачей и основным направлением социального обслуживания этой категории населения.

Декретом Совнаркома от 1921 г. «О социальном обеспечении инвалидов» были установлены следующие группы инвалидности:

1) инвалиды, не только не способные к труду для заработка, но нуждающиеся еще в посторонней помощи для удовлетворения обычных жизненных потребностей;

2) инвалиды, не способные ни к какому труду, дающему заработок, но не нуждающиеся в постоянном уходе;

3) инвалиды, не только вынужденные отказываться от своей обычной профессии, но и вообще не способные ни к какой регулярной профессиональной работе и могущие добывать средства к существованию лишь случайной, временной притом легкой работой;

4) лица, вынужденные перейти к другой профессии более низкой квалификации;

5) лица, вынужденные отказаться от своей обычной профессии и перейти к другой профессии такой же квалификации, если они нуждаются для такого перехода в услугах Народного комиссариата социального обеспечения;

6) лица, могущие продолжать профессиональную деятельность, но с пониженной производительностью [1].

Вышеуказанным декретом была введена так называемая «рациональная» шестигрупповая классификация инвалидности вместо процентного метода. Вводилось определение трудоспособности, исходя из возможности для инвалида, в зависимости от состояния здоровья, выполнять какую-либо профессиональную работу или же работу в своей прежней профессии. Так начал утверждаться принцип определения тяжести нарушения функций у больного и сопоставления их с требованиями профессионального труда, предъявляемыми к организму работающего. «Рациональность» данной системы состояла в том, что, определяя инвалидность даже у лиц с незначительным снижением трудоспособности (VI, V и отчасти IV группы), она давала, при существовавшей тогда безработице, возможность получить работу и пользоваться определёнными льготами, предоставляемыми государством инвалидам. Право на пенсионное обеспечение имели инвалиды только первых трёх групп [9, с. 35–36].

Исходя из обозначенных шести групп, дифференцировалась и помощь. Например, инвалидам всех групп, имеющим доходное хозяйство или промысел, оказывалась трудовая, хозяйственная и прочая помощь через органы общественной взаимопомощи, а для тех групп инвалидов, которые не имели постоянного дохода, начиная с 1921 г. создаются особые производственные объединения и артели инвалидов.

Оказанием социальной помощи крестьянам, в том числе и сельским инвалидам, занимались крестьянские комитеты взаимопомощи [2, с. 57–58]. Общественная крестьянская помощь становилась основной формой социального обеспечения и социального обслуживания всех трудящихся крестьян, в т.ч. инвалидов, престарелых, вдов, сирот и больных. В частности, она выражалась в хозяйственной, трудовой и других видах помощи, которые возлагались на комитеты взаимопомощи.

Исходя из вышеизложенного следует отметить, что в этот период помощь инвалидам (империалистической и гражданской войн) оказывалась по трем направлениям:

- через инвалидные дома и пенсии;
- через инвалидные кооперации;
- через комитеты крестьянской взаимопомощи.

Остановимся на двух последних направлениях и проиллюстрируем примерами по Тамбовской губернии. Относительно кооперации инвалидов, то к 1924 году в губернии было организовано 351 артель с общим количеством членов 4626 человек, из которых только 195 человек не являлись инвалидами. Артели охватывали разные отрасли производства, но наиболее развито было хлебопечение. Губернское инвалидное кооперативное объединение имело 3 магазина и 3 мастерских. С октября 1923 по октябрь 1924 г. годового оборот магазинов был увеличен в 10 раз и составил 113562 рубля [4, с. 94].

Активно вели свою работу и Крестьянские комитеты общественной взаимопомощи (далее ККОВ). По Тамбовской губернии (1923 г.) было создано 6 уездных ККОВ, 92 волостных, 926 сельских с общим числом членов комитета 5749 человек.

Структурным подразделениям ККОВ принадлежали: 37 мельниц, 2 просорушки, 3 кирпичных завода и др. На попечении ККОВ находились: 3563 семьи красноармейцев, 2169 чел. – инвалидов Красной Армии, 4666 чел. – инвалидов старой армии, 1240 – инвалидов труда, 4778 – сирот, 9659 – вдов [4, с. 94]. Помощь оказывалась как в денежной форме, так и в натуральной, последняя была более распространенной.

В заключении следует сделать вывод о том, что к концу восстановительного периода социальное обеспечение и социальное обслуживание включало снабжение сельхозинвентарем, выдачу семян и удобрений, предоставление строительных материалов, оказание трудовой помощи в проведении сельхозработ и т.п.

Появляется возможность в расширении других видов социального обслуживания: так инвалидам войны и инвалидам, из числа персональных пенсионеров, стала предоставляться бесплатная медицинская помощь, бесплатно выдавались протезы и ортопедические средства.

Безусловно, имели место быть и недостатки, в первую очередь, организационные, отсутствие подготовленных кадров в социальной сфере, отсутствие научно-методической базы в работе врачебной экспертизы и др.

Литература:

1. О социальном обеспечении инвалидов. Декрет Совета народных комиссаров от 8 декабря 1921 г. // Собрание Узаконений. — 1921. — № 76. — Ст. 672
2. Об улучшении постановки дела социального обеспечения рабочих, крестьян и семейств красноармейцев // Ленинские декреты о социальном обеспечении. М.: Юрид. лит., 1972. 207 с.
3. Об установлении единообразных норм социального обеспечения инвалидов труда и войны. Декрет Совета народных комиссаров от 27 октября 1919 г. // Ленинские декреты о социальном обеспечении. М.: Юрид. лит., 1972. 207 с.
4. Отчет Тамбовского губернского исполнительного комитета. Октябрь 1923-октябрь 1924 гг. Тамбов: Изд. Тамб. Губисполком, 1924. 98 с.
5. Положение о социальном обеспечении инвалидов-красноармейцев и их семейств. Декрет Совета народных комиссаров от 28 апреля 1919 г. // Собрание Узаконений. 1919. — № 19. — Ст. 220;
6. Положение о социальном обеспечении трудящихся. Декрет Совета народных комиссаров от 31 октября 1918 г. // Ленинские декреты о социальном обеспечении. М.: Юрид. лит., 1972. 207 с. ;
7. Протокол 4-го съезда Советов Тамбовской губернии. 26 февраля — 1 марта 1919 г. Тамбов: Изд. Губисполкома, 1919. 128 с.
8. Циркуляр НКСО от 16 января и 8 февраля 1922 г. // Известия НКСО. — 1922. — № № 3—4.
9. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами. Учеб. пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. СПб: изд-во «Питер», 2004. 316 с.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ (III)

Международная заочная научная конференция
Чита, февраль 2013 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.02.2013. Формат 60x90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 21,67. Уч.-изд. л. 15,09. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6