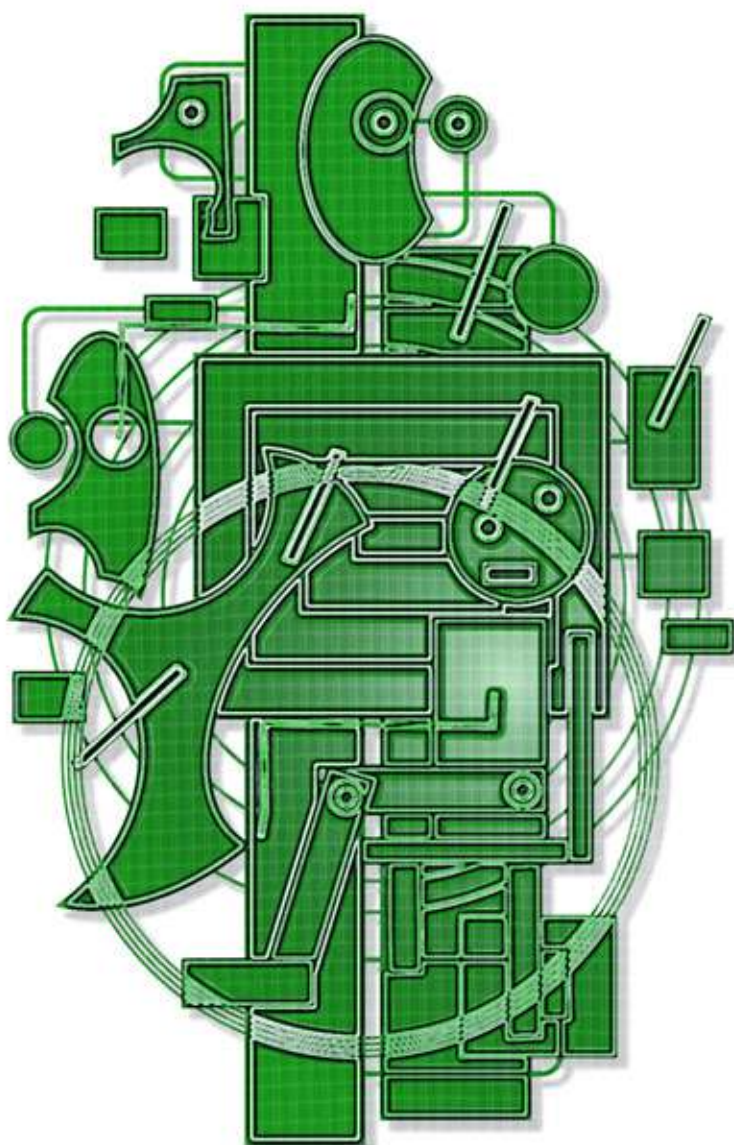


Международная заочная научная конференция
«Педагогика: традиции и инновации»

Том I



Челябинск

УДК 37(063)
ББК 74
П24

Редакционная коллегия сборника:
*Г.Д. Ахметова, М.Н. Ахметова, О.А. Воложанина, С.Н. Драчева,
Ю.В. Иванова, М.Г. Комогорцев, К.С. Лактионов*

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1 / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — 162 с.

ISBN 978-5-903618-52-1

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Педагогика: традиции и инновации».

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

Варюхина Т. А.

Потенциальная сфера личности и особенности ее развития в образовательном процессе. 6

Глухарева Г.Р.

Проблема развития толерантности у молодежи ЯНАО как фактор духовно-нравственного воспитания и профилактики экстремизма. 8

Худышкина В.В., Козырева О.А.

Легкая атлетика как средство социализации и самореализации девочек-подростков. 10

Марковская Е.А.

Технология развития целостного мышления как инновационная технология современного урока. 12

Марьина О.В.

Профилактика интернет-зависимости молодежи – путь преодоления виртуальных девиаций. 17

Никитин С.В., Кузнецов Е.В.

Роль театральной педагогики в становлении и развитие личности учащегося. 20

Смородинова М.В.

К вопросу о формировании предметной компетенции преподавателя литературы 22

Степанчук О.А.

Гуманитарные знания в системе современного образования. 24

Сулейменова Ж.А.

Взаимодействие семьи и школы как важный фактор социализации подрастающего поколения. 27

Филиппова И.В.

Влияние танцевальных упражнений на развитие координационных способностей детей старшего дошкольного возраста 30

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Дутко Е.Н.

Идея развития русских университетов XIX века в научном наследии Н.И. Костомарова 34

Ипатов Е.Ю.

Место образования в процессе социального становления личности 38

Казыгулова А.Т.

Творческая мастерская В.Ф. Шаталова 41

Корженко О.М.

Развитие педагогических идей русского космизма в современной теории и практике образования 43

Кривощёкова Н.В.

Историография становления и развития педагогических научных школ 44

Мальцев Д.В.

Об учебном кино в 1930–80-е годы по материалам газеты «Правда». 46

Маттиев И.Б. Культура здорового образа жизни: взгляды прошлых цивилизаций (на примере Узбекистана)	49
Пазгалова Е.С. Вклад Вологодского земства в становление и развитие Остатовской низшей сельскохозяйственной школы.	51
Пазгалова Е.С. Роль Вологодского губернского земства в становлении и развитии земской фельдшерской школы	54
Сухачева В.А. Проблемы национального образования детей и юношества в Российском Зарубежье (1920–1940 гг.)	56
Сычева Л.А. К вопросу об истории формирования знаний и умений о сохранении здоровья в педагогике и методике обучения биологии	59

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Белых А.Г., Дерягина Л.А. Реализация инновационного проекта ДООУ «Экологическая тропа».	62
Вешневицкая О.В., Карачевцева Н.Н. Подготовка дошкольников к школе через развитие познавательной активности	65
Волобуева Н.Г. О региональном компоненте содержания дошкольного образования в области ознакомления детей дошкольного возраста с родным краем (Северо-восток России)	68
Гусарова Н.С., Яковлева Е.Ю. Инновационные аспекты в управлении ДООУ (на примере МДООУ «Центр развития ребенка – детский сад №50 «Непоседа» города Новочебоксарска Чувашской Республики)	72
Жуйкова Т.П. Характеристика проектной деятельности в работе с детьми старшего дошкольного возраста.	75
Замятина В.В. Формирование нравственно-волевых качеств через труд детей	78
Зеленцова С.А., Заздравных И.И. Взаимодействие детского сада и семьи в воспитании ребенка	82
Иванова Т.В. Социально-педагогическая составляющая системы дополнительного образования детей	84
Казанцева О.Ю. Проект «Расти должны все цветы...».	87
Калинина Ю.В., Сапрыкина Т.В. Инновационные технологии традиционных форм и компетентностного подхода работы детского сада и семьи	89
Оборина Е.В. Развитие творческого потенциала дошкольников средствами народного декоративно-прикладного искусства.	92
Сагадеева А.А. Метод проектов в ДООУ как инновационная педагогическая технология	94
Семерез А.С., Журахова М.Н., Гугуман Т.В., Попова Т.Н. Условия воспитания культуры здоровья дошкольников	96
Ташкузиева А.З. Преемственность в формировании начальных экономических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста	99
Шаталова Л.Н. Экологическое воспитание дошкольников посредством ознакомления с живой природой	101

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аксенова Н.И. Метапредметное содержание образовательных стандартов.	104
Баянова Л.А. Технология модульного обучения в школе.	107

Бородина Е.Н. Педагогические условия эффективного взаимодействия семьи, школы и церкви по воспитанию духовно-нравственных семейных ценностей у старшеклассников	109
Босякова С.А. Условия и факторы воспитания гуманистического отношения к природе	113
Гильгенберг Т.Н. Моделирование как способ формирования у школьников ключевых компетенций и целостного представления о картине мира (на материале предметов русский язык и литература)	116
Иванова Е.В. Согласительная комиссия школьного управляющего совета: проблемы функционирования	119
Калаева Т.Н., Калаева О.Н. Виртуальная олимпиада в реальной школе.	121
Кириллова С.Н. Формирование экологической культуры младших школьников.	124
Магомедов А.М., Клочкова Е.В. Алгоритм коррекции физического воспитания младших школьников	126
Комаров А.А. Традиционные народные куклы в образовательном процессе	129
Ларичкина Н.В. Результативные формы педагогического взаимодействия в ОУ образовательных учреждениях дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности	134
Мартыненко О.В. Поэтический вечер в школе. Праздник души. Истоки вдохновения и мастерства (методические рекомендации)	136
Милюков А.Н. Использование исторической реконструкции как наглядного метода изучения истории	139
Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий	140
Муштавинская И.В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема	146
Сизых Т.В. Деловая игра как способ развития социальной компетентности обучающихся	151
Стеклёва С.Ю. В поисках педагогических инноваций при подготовке участников к олимпиаде по географии	153
Толстых О.А. О влиянии образа православного храма в Законе Божиим и в повести «Вий» Н.В. Гоголя на учащихся	155
Шумилова А.А. Развитие учебно-познавательной компетенции на уроках информатики	157

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Потенциальная сфера личности и особенности ее развития в образовательном процессе

Варюхина Татьяна Александровна, аспирант
Восточно-Сибирская государственная академия образования (г. Иркутск)

Еще в конце XIX века П.Ф. Каптерев писал, что образовательный процесс не только передача чего-то от одного к другому, сущностью образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе обучения. Сущность образовательного процесса, по мнению педагога, с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его [7].

Понятие «личности» еще не получило четкого определения ни в психологии, ни в педагогике. Проблема личности затрагивается в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Р.С. Немова, В.С. Выготского, Л.М. Лузиной и других ученых, в которых личность представляется как система, отвечающая всегда как единое целое на воздействие ситуаций, которая возникает только тогда, когда внешние требования, предъявляемые человеку, становятся внутренними требованиями самого субъекта — основой его инициативного поведения, осуществляющего без идущего извне вызова. Анализ разных подходов к определению личности показывает, что «разные авторы определяют «личность» по-разному, но всё множество теоретических воззрений, согласно О.П. Елисееву, имеет общее содержание, некоторое общепризнанное, устоявшееся определение, по крайней мере, в границах данной культуры и соответствующей парадигмы научного познания.

В современных условиях все определения или теории личности сходятся в одном и том же общем, «предельном понимании человека: человек выступает как человек, если он является личностью» [5].

Следовательно, может быть сформулировано некоторое предельное понятие личности, связывающее бытие и небытие человека: «личность — это качество человека, связывающее его бытие и проявляющееся в его сознательной деятельности» [5].

По нашему мнению личность — это интегративное целое, состоящее из познаваемого и познающего элементов.

Разработка проблем развития личности является важной как в теоретическом, так и в практическом отношении, поскольку ее решение позволит проектировать

деятельность индивида с целью ее оптимального развития. Это связано с тем, что развитие личности, прежде всего, определяется развитием той деятельности, в которую включен индивид, а также тем, насколько теоретически обоснован и экспериментально выверен характер самой деятельности. Предпосылками развития личности являются ее потребности, а также возможности их удовлетворения. По мере развития личности «растет целостность, интегративность ее психических организаций, усиливается взаимосвязь различных свойств и характеристик, накапливаются новые потенции развития, происходит расширение и углубление связей личности с окружающим миром, обществом и другими людьми» [1; 6].

Проблема развития личности является сложной и дискуссионной. По утверждению В.И. Слободчикова и Е.А. Исаева, понятие «развитие» совмещает в себе «три достаточно самостоятельных процесса»: становление — «как созревание и рост, переход от одного определенного состояния к другому — более высокого уровня, как единство уже осуществленного и возможного, как единство производящей причины и закономерных следствий в акте развития»; формирование — как оформление (обретение формы) и совершенствование (обретение совершенного, предшествующего в культуре образца); преобразование — как саморазвитие, преодоление чего-то сложившегося [9].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова профессиональное развитие рассматривается как «рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, происходящее принципиально новому строю и способу жизнедеятельности — творческой самореализации в профессии» [7; 8].

В процессе развития личность проходит ряд периодов или стадий, каждый из которых имеет свои особенности. Качественные особенности развития личности в каждом периоде раскрываются через понятия «ситуация развития» и «ведущая деятельность». Переход от одной стадии к другой осуществляется по диалектическому принципу развития, а именно: в процессе эволюционного развития личности возникают и накапливаются противоречия, которые и приводят к более высокому уровню развития.

Среди теорий психологического развития выделяются две, по — разному трактующие источники развития личности. Первая теория рассматривает развитие личности как вполне самостоятельный процесс, который имеет собственные внутренние закономерности, в принципе не зависящие от воспитания и обучения человека. Сторонники данной теории считают, что обучение и воспитание оказывает ускоряющее влияние на развитие личности, но изменить внутреннюю последовательность и психологические особенности стадий этого процесса нельзя. Данная концепция рассматривает обучение и развитие как два независимых друг от друга процесса; представляет развитие личности как процесс, который подчинен природным законам, а обучение — как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе этого развития.

Вторая теория, развиваемая научной школой Л.С. Выготского, исходит из того, что в основе психического развития лежит специфический процесс присвоения индивидом достижений предшествующих поколений, в результате чего происходит воспроизведение в человеке исторически сформировавшихся способностей и функций. С этой точки зрения весь процесс развития личности имеет конкретно-исторический характер. Каждому типу общества присущ определенный сложившийся в данном обществе системой воспитания и образования. Л.С. Выготский подчеркивал, что обучение должно опережать развитие, вести его за собой, только тогда оно будет эффективным. Развивающее обучение учитывает не только то, что доступно личности в процессе самостоятельной деятельности (зона актуального развития), но и то, что она может сделать в сотрудничестве с педагогами (зона ближайшего развития) [3; 6, с. 22–23].

Потенциальные возможности будущего специалиста связаны со сферой личности. Это процесс реализации личностного потенциала, самоосуществления личности, обретения человеком своего жизненного пути за счет полного использования и развития имеющихся задатков, превращения их в способности, что, безусловно, ведет к достижению вершины профессионализма [2].

Под потенциальным понимаются такие свойства, возможности личности, которые могут осуществиться и стать реальностью только при определенных условиях. С другой стороны, потенциальное выступает как результат развития, как сложное системное образование, которое включает в себе новые движущие силы дальнейшего развития личности.

Под актуальным понимаем уже развитые и действующие в тех или иных условиях свойства и особенности личности, являющиеся реализацией и конкретизацией тех свойств, которые ранее находились в потенциальном состоянии. Актуальное — это качественно новый уровень развития потенциалов, отражающий новые возможности личности, способствующие ее дальнейшему развитию.

Потенциальное под воздействием педагогических условий, вызвавших деятельность и активность личности,

начинает актуализироваться, проявляться, функционировать и в ходе этих процессов развиваться и превращаться в актуальное. Актуальное характеризуется мерой осуществленности возможностей, своеобразными результатами активности личности. По сравнению с потенциальным это другой, новый уровень существования личностного образования. Через актуальные проявления — деятельность, действия, отношения и т.д. — представляется возможным судить о содержании потенциальной сферы личности до создания условий ее перехода в реальное актуальное.

В нашем понимании развитие личности есть субъективный процесс, обеспеченный наследственными, психологическими и педагогическими факторами. В педагогическом аспекте «развитие личности» определяется нами как непрерывный процесс накопления и проявления потенциальной личности (единство возможного и осуществленного), обеспечивающий расширение и углубление ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой посредством различных факторов, в том числе, педагогических. Такое понимание развития личности как педагогического феномена позволяет выделить в данном процессе ряд периодов, базирующихся на существенных психологических признаках возрастного развития и соответствующем педагогическом обеспечении. «В настоящее время данный подход наиболее прослеживается в педагогике возрастного развития А.С. Белкина» [4].

Особо подчеркнем решающую роль в развитии личности обучения как «сознательный, целенаправленный процесс воздействия старшего поколения на младшее в целях формирования определенных качеств личности, отвечающих запросам общества» [6, с. 20]. При этом личность — не пассивный объект влияния среды, а активное, деятельное существо, поэтому внешние условия жизни, внешние воздействия определяют становление личности не прямо, а через взаимодействия человека со средой, через его деятельность в среде и тем самым обуславливают развитие личности. Человек — активное существо, он сам сознательно меняет свою личность, но этот процесс мотивируется той средой, в которой он находится. Поэтому «организованная и стимулированная деятельность человека является основой и условием развития личности» [6, с. 21].

Теоретический анализ потенциальной сферы личности и особенности ее развития в образовательном процессе позволил сделать следующий вывод.

Образовательный процесс в колледже есть непрерывный процесс, направленный на развитие личности будущего специалиста как единство возможного и осуществленного (потенциально-актуального), обеспечивающий углубление и расширение его связей с обществом, другими людьми, самим собой в образовательном процессе. Студент является активным субъектом образовательного процесса и имеет потенциальные возможности становления профессионально зрелой личности.

Литература:

1. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: Учебное пособие. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.
2. Виленский М.Я., Макеева В.С. Физическая культура как базовый компонент профессионально-личностного развития учителя // Педагогическое образование и наука. 2003. — №3. с. 10–15
3. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6т. — Т.4
4. Дрыгина И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза [текст]: монография / И.В. Дрыгина, О.А. Шушерина, В.В. Игнатова. — Красноярск: СибГТУ, 2006. — 154 с.
5. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. — 2-е изд. испр. и перераб., СПб: Питер, 2003—512 с. : — (Серия «Практикум по психологии»)
6. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера. — Свердловск, 1988.
7. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. — М., 1982.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). Издательство МарТ, 2005—448 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.

Проблема развития толерантности у молодежи ЯНАО как фактор духовно-нравственного воспитания и профилактики экстремизма

Глухарева Гульнара Ринатовна, специалист информационно-методического отдела
МУЦПППН «Доверие» (г. Ноябрьск)

На государственном, окружном и муниципальных уровнях делаются попытки создания эффективных программ национальной политики, необходимых правовых актов, направленных на регулирование различных сторон федеративного и национального законодательства. Начало нового века ознаменовалось как проведение «Международного десятилетия культуры мира и ненасилия для всего мира». Город Ноябрьск ЯНАО объединяет тысячи людей — очень разных по профессии, возрасту, убеждениям, опыту, отношению к религии, системе ценностей. Это наш большой дом, с большой и интересной историей. Ноябрьск — это город, который всегда привечал, принимал людей абсолютно разных национальностей со своими особенностями и привычками. Они приживались в этом городе и становились носителями его культурных традиций, но при этом оставались армянами, грузинами, евреями, татарами, украинцами, немцами и т.д. Культура каждого народа неповторима и самобытна. Поэтому уважение к другим народам способствует формированию у детей и подростков национального и толерантного самосознания.

«У наших народов вырабатывалась определенная культура взаимоотношений друг с другом, уважения друг к другу. И в этом всегда была наша сила», — заявил Владимир Путин на встрече с представителями организаций болельщиков. Сегодня, как никогда, становится актуальным вопрос о непростых, подчас проблемных взаимоотношениях в процессе взаимодействия людей. В достаточной ли мере мы владеем навыками общения, сотрудничества, сосуществования в открытом, многоликом,

многопроблемном мире? Какими качествами должен обладать современный подросток, ученик школы, или студент ВУЗа, независимо от национальностей, религиозной и социальной принадлежности, чтобы найти в этом социуме свое место, «вписаться» в него, стать успешным и востребованным?

Нетерпимое отношение к людям иной национальности, иной веры, иной социальной группы, иного поведения или образа мысли, т.е. — распространенное явление в современном мире. Только толерантный человек сумеет решить проблемы нетерпимости в окружающем мире при этом, не нарушая права других людей и оставаясь полноценной личностью. Толерантность — одна из базовых гражданских ценностей. Именно поэтому формирование основ толерантного поведения занимает особое место в системе гражданского образования.

Посещая различные занятия по заявкам муниципальных учреждений нашего города, общаясь с учащимися старших классов, со студентами профессионального колледжа я поняла, что со старшими подростками нашего города необходимо говорить о том, насколько важна терпимость в нашем мире, об основных путях выхода из конфликтных ситуаций, об отличии людей друг от друга; объяснить им, что такое индивидуальность, большинство и меньшинство и т.д., т.е. говорить о толерантности.

Анализ результатов бесед с социальными педагогами, психологами школ показал, что в большинстве школ проводится деятельность по формированию толерантности, но она не носит системный характер. В большинстве

школ используются различные формы работы, однако наиболее доступной формой воспитательной деятельности по мнению педагогов является беседа на классном часе.

Предложенная нами программа занятий с элементами тренинга, направленная на формирование толерантности у подростков, на мой взгляд, даст достаточный эффект, что продемонстрировали результаты первых моих пробных занятий. После участия в занятиях у старшеклассников изменяется не только представления о других этнических группах, знания о толерантности и прочее, но и отношение к представителям других этнических групп. Ребята становятся добрее, терпимее, демонстрируют способность понимать проблемы друг друга, готовы помочь слабому и старому в трудный момент. Это говорит о том, что именно системный подход в работе дает свои результаты.

Опыт работы по развитию программы «Учусь быть толерантным» прослеживает вначале проведенные разовые мероприятия о толерантности в нескольких школах, в профессиональном училище, в соборной мечети. На этих занятиях рассматривались общие понятия толерантности, исторические справки а также игровые и тренинговые упражнения и т.д. Проведенные мероприятия по развитию толерантности оказались очень востребованными в подростковой среде, социальные педагоги школ и классные руководители просили и настаивали продолжения начатых занятий.

Таким образом, изучив спрос учреждений нашего города, разобравшись в поставленных проблемах и вопросах было принято решение создания программы формирования толерантного сознания у старших подростков. Разработка программы стала для меня и нашего коллектива также стимулом для систематизации накопленного опыта работы посвященной проблемам толерантности.

Программа «Учусь быть толерантным» адресована социальным педагогам, классным руководителям, всем, кто работает со старшими подростками и рассчитана на помощь им.

Новизна программы заключается в том, что она предполагает стремление педагога к созданию на своих занятиях многокрасочной, полифоничной картины, с точки зрения межнационального единства взглядов всех участников образовательного процесса, где слышен голос каждого подростка, не зависимо от его культурной принадлежности. Новизну программы определяет и то, что занятия проводятся не только с подростками, но и с их родителями, поскольку только комплексный подход к процессу формирования толерантного сознания может дать положительный результат. Также, в ходе реализации программы мы выявляем и обосновываем комплекс организационно-педагогических условий, способствующих целенаправленному формированию толерантной культуры

подростков. И наконец, данная программа позволит своевременно и в полном объеме выполнить социальный заказ образовательных учреждений, касающийся решения проблем развития толерантности у подрастающего поколения.

Цель программы: повысить уровень сформированности духовно-нравственных качеств и уровень толерантного сознания у старших подростков г. Ноябрьска в ходе реализации программных мероприятий в количестве 11 занятий (16 часов), в срок с января 2011 по декабрь 2012 года. Поставленную цель я хочу достичь с помощью решения следующих задач как:

- Изучить научно-методические основы профилактики экстремизма и формирования толерантного сознания у подростков и юношей.
- Разработать систему занятий по формированию толерантного сознания у старших подростков в соответствии с научно-методическими основами профилактики экстремизма и формирования толерантного сознания.
- Провести мониторинговое исследование уровня сформированности духовно-нравственных качеств и уровня сформированности толерантного сознания у старших подростков.
- Реализовать программные мероприятия в количестве 11 занятий (16 часов), с периодичностью 2 занятия в месяц.
- Разработать и внедрить методы прогнозирования, диагностики и предупреждения антигуманных проявлений среди участников программы.
- Составить отчетную документацию по реализации программы.

Представить результаты на методическом совете координаторов по ППХЗ управления по делам семьи и молодежи.

Общая жизненная ориентация программы зависит от того, как мы будем относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире.

Сроки реализации программы рассчитаны на 2 года (с января 2011 года по декабрь 2012 года). Они охватывают период учебного года, с периодичностью 2 раза в месяц.

Представленная программа рассчитана на 16 часов и состоит из блока серии занятий: «Не будь равнодушным!».

Работа над программой «Учусь быть толерантным» продолжается. В ходе реализации она будет изменяться и дополняться. В перспективе планируется создание новых блоков занятий о проявлении нетерпимости, например: «Богатые и бедные», «Инвалиды и здоровые люди» и т.д.

Мы считаем, что эта программа способна открыть новые возможности для развития образования и воспитания старших подростков нашего города в духе толерантности в современном обществе.

Литература:

1. Громова О.И. Трудное слово «толерантность»: Оно обозначает еще более сложное понятие «терпимость» / О.И.Громова // Библиотека в школе. — 2001. — №3. — с. 2—4.

2. «Декларация принципов толерантности UNESCO» (1995 г.) Прогресс, М, 2007.
3. Исмаилов Ш.И. Педагогика дружбы народов, веротерпимости, патриотизма // Педагогика. 2000. — №2. — С. 107–108.
4. Кленова Н.В. Что нужно знать о толерантности / Н.В.Кленова, Кленицкая И.Я. Четыре разговора о толерантности / И.Я.Кленицкая // История «Первое сентября». 2002. — №7. — с. 8–11.
5. Курганова М.Ф. От нетерпимости к толерантности / М.Ф.Курганова // Граждановедение. 2003. — №7. — С. 2–14.
6. Методические рекомендации по профилактике и противодействию экстремизму в молодежной среде (разработаны Минспорттуризмом России совместно с МВД России и ФСБ России)

Легкая атлетика как средство социализации и самореализации девочек-подростков

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

Легкая атлетика — один из основных и наиболее массовых видов спорта, объединяющих ходьбу и бег на различные дистанции, прыжки в длину и высоту, метания диска, копья, молота, а также легкоатлетического многоборья.

Нельзя подобрать более надежный вид спорта, чем легкая атлетика для социализации и самореализации девочек-подростков и по финансовым возможностям, и по уровню здоровья, и по особенностям выбора модели социализации, и по востребованности различных составляющих легкой атлетики в развитии чувств, качеств, востребованных в жизни.

Самореализация личности в контексте идей современной гуманно-личностной педагогики — наиважнейшая категория, фасилитирующая становление и взаимодействие личности в микро-, мезо-, макро- и мегапространстве, ситуативно создающем условия для формирования моделей преобразования внешней среды и внутреннего мира личности согласно положениям-принципам гуманно-личностной педагогики, выделенным из разнообразных источников:

- человек целостен и должен изучаться в его целостности, а все средства воздействия и взаимодействия должны учитывать природу данного факта и потребности современной социальной среды в ее развитии и становлении;
- человек обладает потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы и востребованы в социальной среде в трех основных направлениях: человек-гражданин, человек-труженик, человек-семьянин;
- человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря ценностям и смыслам, которыми он руководствуется в своем выборе, определяя свою антропологическую сущность, являющуюся в деятельности, культуре, общении, науке, искусстве и пр.

феноменологию становления, развития и формирования личности;

- человек есть активное, интенциональное, творческое существо, создающее условия для фасилитации и развития всех структур внутреннего (внутриличностного) и полисубъектного генеза;
- слово является частью природы человека, а также его оружием и средством (рассматриваются такие процессы, как самоопределение, самосовершенствование, самореализация и взаимодействие).

Остановимся подробнее на моделях социализации и возможностях социализации и самореализации у субъектов общества.

Под *моделью социализации* мы будем понимать идеальную структуру, фасилитирующую изучение процессов адекватного восприятия и отражения социальных ролей, ретрансляции, трансформации, реконструкции социального опыта с последующей адаптацией и саморазвитием субъектов социокультурных отношений в микро-, мезо-, макро- и мегапространстве.

Модели социализации субъектов социокультурного пространства находят отражение в 4-х направлениях (плоскостях) социального и социально-педагогического взаимодействия: *спорт, наука, искусство, религия*.

Будучи одновременно включенным в совокупность микро-, мезо-, макро- и мегасред, субъект культурно-исторического пространства вариативно изменяет внутренний и внешний мир, модели и средства социализации, самоопределения, самоутверждения, самосовершенствования и самореализации. 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 и систему субъект-объектных преобразований и личностно-акмеологического становления в соответствии с

изменениями требований, норм и условий полисубъектного пространства и научно-технического прогресса.

Под *мультисредой* мы будем понимать 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 самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования.

В соответствии с выделенными моделями социализации параллельно происходит формирование моделей самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, самосовершенствования и самореализации.

Спорт как механизм социализации. Одним из механизмов социализации и ее направлений является спорт. Дихотомичность доказательства здоровьесберегающего аспекта занятий спортом объективна, т.к. при неграмотном или деформирующем взаимодействии ухудшается и физическое, и психическое состояние здоровья спортсменов, а при учете всех факторов и резервов субъекта социального взаимодействия — создаются условия для построения и реализации акметраектории социально-профессионального развития. Кроме того, социализация через спорт гармонизирует взаимоотношения субъектов в структуре модели «внутреннее-внешнее», тем самым подчеркивая и подтверждая справедливость древней модели взаимодействия, в коей человек рассматривается состоящим из трех составляющих: тела, души и разума, поэтому согласно древним учениям он должен уделять внимание трем составляющих своего «я». Наиболее ярко это показано в учении буддизма, где священное писание Типитаки (в переводе означающее три корзины) отмечает, что человек в процессе жизни накапливает свои три корзины — корзины души, тела и разума. Нельзя выбрасывать или игнорировать какую-либо из корзин, нарушая божественную природу уникальности и своеобразия каждого человека.

Наука как механизм социализации. Интеллект субъекта, его способности, склонности, предпочтения, мотивы, цели, потребности, мотивация деятельности, особенности личностного становления и развития в структуре ограничений пространства, времени, общества определяют возможности и ограничения в моделировании акметраектории развития и процессов самоопределения, самосовершенствования, самореализации, самоутверждения.

Плоды интеллектуальной деятельности многогранны, а формирование и развитие интеллекта является пролонгацией трудовой деятельности каждого ее субъекта. Если в случае спортивной самореализации субъект ограничен биологическим барьером, то в интеллектуальной самореализации такого барьера практически не существует. Пик спортивных достижений приходится на средний возраст в 25–27 лет, а интеллектуальных — на 37–39 лет. В ряде

зарубежных исследований описан феномен продления жизни человека за счет интеллектуальной деятельности.

Данный факт подтвержден и опытами в зоопсихологии. В ходе опыта было установлено, что количество и качество сформированных структур в коре головного мозга крысы увеличивало продолжительность ее жизни. При прочих равных условиях дрессированные крысы жили дольше недрессированных. Формирование структур головного мозга крысы осуществлялось за счет повышения двигательной активности и удовлетворения ее на гормональном уровне (гормон радости) за счет поощрения кусочками лакомой пищи, которую в быту крысы редко получали, но очень любили. Поэтому позитив не просто необходим животному организму, он формирует то биологическое, что сохраняет его как вид.

Реализуя идеи гуманно-личностных отношений, не стоит забывать, что на 70–90% человек — существо биологическое (наблюдения западных ученых), а на все остальное — социальное, разумное, духовное.

Как прекрасно владение словом, интеллектом, где трансформация решений в продукте деятельности, уникальность которого навеки вписывает имя своего создателя (исследователя, ученого, конструктора, инженера, писателя, художника и пр.) в летопись времени?!... Польза изобретения (практическая значимость) всегда через века несет от потомков слова благодарности всех грамотных, просвещенных, образованных людей. Мы восхищаемся поступками ученых, где нравственность, профессионализм, патриотизм подчеркивают силу и красоту, величие и состоятельность человека в различных сферах взаимоотношений. Таким примером для подражания может быть поступок Александра Степановича Попова — изобретателя радио, за его изобретение предлагали очень большие суммы денег зарубежные магнаты и дельцы, но он говорил немногословную фразу «Я — русский человек... И моё изобретение принадлежит России...». Как изменилась реальность в XX–XXI веках?!... Одним из самых тяжких грехов на Руси (как и в любой другой древней культуре) считалось предательство, а уж продажа Родины было самым последним.

В спорте достижения и имена помнят небольшая группа людей, которые прямо или косвенно связаны с данным процессом, а через достаточно небольшой промежуток времени их рекорды побиваются новыми и новыми, практическая значимость коих лежит в плоскости самореализации человека, констатации его уникальности и феноменальной состоятельности в данном виде деятельности, но жизнь есть мгновение и для спортсмена одно из средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации и, в конечном счете, социализации — принятии данного субъекта обществом в его уникальности и неповторимости, востребованности и конкурентоспособности.

Искусство как механизм социализации. Искусство как механизм социализации субъектов общества известен издревле. Пещеры, в которых найдены древние рисунки свидетельствуют о его зарождении, раскопки древних по-

селений свидетельствуют о его уникальной целесообразности и практической значимости для жизни человека и его времени.

Мы будем рассматривать *искусство* как высшую степень и ступень сформированности профессионализма у субъекта деятельности и общения.

Хотелось бы, чтобы XXI век и последующие были под лозунгом модели «Деятельность как искусство», чтобы каждая составляющая социального взаимодействия приносила в него свою уникальную акси-, акме-, антропологоцелесообразную систему преобразований внутреннего мира человека и его внешнего пространства в микро-, мезо-, макро-, мега- и космомасштабах. Один вид искусства дополняет другой, способствуя гармонизации всех сфер личности, а творчество в системе таких единиц, как креативность, рационализм и завершенность идеи в продукте — показатели достижения необходимого уровня в данном виде социализации и самореализации.

Религия как механизм социализации. Современная религия отражает необходимость и способность решения проблемы смысла жизни в полиструктурном аспекте его

рассмотрения. Современное общество тяготеет к идее свободного вероисповедания (закон РСФСР «О свободе вероисповедания», закон РФ «О свободе совести и религиозных объединениях», 1997). В трудные моменты жизни человек зачастую не может справиться с определенными проблемами мировосприятия и мироотражения, смысл жизни остается далеко за пределами реальности, и религия создает псевдомодель, фасилитирующую личностный поиск и значимость личности и ее жизни для общества и самого человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию. До конца XIX века религия оставалась единственным средством, удерживающим личность от фатальных трансформаций (суицид, убийство и пр.). С появлением психодиагностики, психотерапии, психокоррекции таковые возможности расширены, но уникальность религии в прямой и косвенной социализации остается неоспоримой.

В структуре занятий легкой атлетикой с девочками-подростками необходимо предусмотреть варианты и модели социализации не только через спорт, но и через науку и искусство.

Литература:

1. Козырева, О.А. Социальная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.
2. Козырева, О.А. Культура самостоятельной работы студентов / О.А. Козырева // Известия Южного Федерального университета. — 2007. — №2. — с. 184-192.
3. Козырева, О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики : монография / О.А. Козырева. — Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978-5-7148-0346-8.
4. Козырева, О.А. Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога : монография / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. — 374 с. — ISBN 978-5-85117-411-7.
5. Козырева, О.А. Профессионально-педагогическая культура как ценность и результат самосовершенствования и педагогического взаимодействия / О.А. Козырева // Педагогическое образование и наука. — 2009. — №9. — с. 79-83.

Технология развития целостного мышления как инновационная технология современного урока

Марковская Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения (ФГОС) [4] представляют собой совокупность *трех систем требований* — к структуре основных образовательных программ, к результатам их освоения и условиям реализации, которые обеспечивают необходимое личностное и профессиональное развитие обучающихся. С принятием стандарта не только государство может требовать от ученика соответствующего образовательного результата, важно то, что ученик и его родители

вправе требовать от школы и государства выполнения взятых ими на себя обязательств. В этом контексте стандарт — средство обеспечения *планируемого уровня качества образования*. Среди приоритетных задач образования, обозначенных во ФГОС с позиции требований к образовательным результатам, четко обозначена задача *формирования* у школьника желания и умения (мотивированной способности) к *самостоятельному* приобретению знаний, а с позиции условий организации учебной деятельности — задача использования *иннова-*

Таблица 1.

Инновационные характеристики модели развития образования ФГОС

Компоненты	Инновационность
<i>подходов</i>	<ul style="list-style-type: none"> разрабатываются как целостная система требований ко всей системе образования страны; рассматриваются как конституция школьной жизни; в основе эффективного внедрения стандартов — новая организационно-экономическая модель образования
<i>структуры</i>	<ul style="list-style-type: none"> Прописаны инновационные требования к: результатам освоения; структуре; условиям реализации основных образовательных программ
<i>функций</i>	<ul style="list-style-type: none"> Стандарты рассматриваются как инструмент: обеспечения баланса целей личности, общества и государства в образовании; формирования социального доверия, общественного согласия и гражданской консолидации; реализации государственной политики в сфере образования
<i>содержания</i>	<ul style="list-style-type: none"> Определение ключевых целей образования через систему ценностных ориентиров образования. Ориентация на развитие вариативности образования. Определение результатов образования через системно-деятельностный подход. Определение научного содержания образования на основе выделения его фундаментального ядра. Организация образовательного процесса через новую структуру базисного образовательного плана, здоровьесберегающие технологии, открытую образовательную среду
<i>средств обучения</i>	<ul style="list-style-type: none"> Определение требований к условиям организации учебного процесса, которые должны обеспечить каждому учащемуся возможности получать образование в современных условиях. Современные условия получения образования предусматривают полную оснащенность образовательного процесса комплексом современного учебного и компьютерного оборудования, укомплектованность педагогическими кадрами, имеющими необходимую квалификацию, соответствие требованиям действующих Санитарно-эпидемиологических правил и нормативов и других документов, определяющих современный уровень организации образовательного процесса

ционных образовательных технологий, раскрывающих *личностный потенциал* учащихся.

В ФГОС второго поколения представлена инновационная модель развития образования, основанная на российской ценностной, научной и культурной базе. Инновационные характеристики основных компонентов этой модели представлены в табл. 1.

Сделаем акцент на то, что в стандартах определены требования как к образовательным *результатам учащихся школы*, так и к *условиям организации учебного процесса*. Их интегративное решение, в частности, предполагает, что учитель, применяя и вариативно используя технологии обучения, будет строить процесс обучения школьников таким образом, чтобы развить у каждого ребенка интерес и стремление учиться, а также сформировать у ребенка совокупность *универсальных учебных действий*, которые позволят ему самостоятельно осуществлять процесс познания и обеспечат способность к организации самостоятельной учебной деятельности.

Другими словами, обучение технологии развития целостного мышления школьников [3, с. 11] должно быть включено в контекст учебной деятельности, направленной на развитие универсальных учебных действий. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность

субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Итак, что же дают универсальные учебные действия? Они:

- обеспечивают учащемуся возможность самостоятельно осуществлять учебную деятельность, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты;
- создают условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать со взрослыми и сверстниками. Умение учиться во взрослой жизни обеспечивает личности готовность к непрерывному образованию, высокую социальную и профессиональную мобильность;
- обеспечивают успешное усвоение знаний, умений и навыков, формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Универсальные учебные действия можно сгруппировать в четыре основных блока:

• *Личностные* действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают ученику значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Личностные действия направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов, позволяют сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего.

• *Регулятивные* действия (включая саморегуляцию) обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения.

• *Познавательные* действия (включая логические, познавательные и знаково-символические) включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.

• *Коммуникативные* действия — обеспечивают возможности сотрудничества — умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничестве партнера и самого себя. Умение учиться означает умение эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстни-

ками, умение и готовность вести диалог, искать решения, оказывать поддержку друг другу.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями создают возможность *самостоятельного* успешного усвоения новыми знаниями, умениями и компетентностями на основе формирования *умения учиться*. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению. Другими словами, развитие умений у школьников возможно только в том случае, если учитель будет целенаправленно и системно использовать технологии развития целостного мышления в учебной работе с детьми.

Современные условия обучения ребенка требуют специально организованной учебной деятельности, порождающей развитие познавательного интереса, без которого развитие мышления и речи невозможно; к обучению работе с информацией, без которой не формируются универсальные учебные действия. Научиться работать с информацией — главная и одновременно сложная задача, стоящая перед современным школьником. Без специальных приемов, позволяющих работать с информацией, ученику чаще всего остается непонятным содержание учебного материала. Помощь в работе с информацией может оказать технология развития целостного мышления, основанная на знаниях таких научных областей, как *герменевтике* — как науке, владеющей способами понимания информации и *психолингвистике* — как науке, изучившей и описавшей акт коммуникации.

Таблица 2.

Конструктор приемов, формирующих универсальные учебные действия (УУД)

УУД	Содержание УУД	Приемы и методы формирования УУД	
		Традиционные	Инновационные (приемы технологии развития целостного мышления)
Личностные	<i>Смыслообразование</i> : ценности, смыслы; мотивация (учебная, социальная); границы собственного знания и «незнания» <i>Нравственно-этическое оценивание</i> : моральные нормы; оценка своих поступков	— обучающие изложения и сочинения, их редактирование, анализ — метод проблемного изложения (рассказ-рассуждение) — анализ конкретных ситуаций — постановка проблемного вопроса (метод проблемного обучения)	работа с обучающей релаксацией (личное «переживание» учебной информации) — выполнение упражнений, с духовно-нравственным смыслом — образная характеристика героев литературного произведения
Регулятивные	<i>Самостоятельное</i> : целеполагание; планирование; прогнозирование; контроль; коррекция; оценка <i>Волевая саморегуляция</i>	— методы устного изложения: — рассказ (метод объяснения) — прием объяснительного чтения (метод работы с учебником и книгой) — метод проектов — приемы работы с текстом	— работа с информационным и опорным образами урока — составление ментальных карт — прием фишбоун

<p style="text-align: center;">Познавательные</p>	<p>Общеучебные УД</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>выделение</i> и формулирование познавательной цели; • <i>поиск и выделение</i> необходимой информации; • структурирование знаний; • <i>выбор</i> наиболее эффективных способов решения задач; • <i>рефлексия</i> способов и условий действия; • <i>контроль и оценка</i> процесса и результатов деятельности; <p>Логические УД</p> <ul style="list-style-type: none"> • выбор оснований, критериев для сравнения, оценки и классификации объектов; • синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты; • подведение под понятия, распознавание объектов; • установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство; • выявление родо-видовых и ситуативно существенных признаков; • выдвижение гипотез и их доказательство <p>Знаково-символические УД <i>преобразование</i> учебного материала, выделение существенного, отрыв от конкретных ситуативных значений, формирование обобщенных знаний</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>смысловое чтение</i>; – <i>речевое высказывание</i> в устной и письменной речи; – <i>постановка и формулирование проблемы</i>, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; – проблемная ситуация – дидактические игры – приемы работы с учебно-научными текстами в качестве определений и правил – приемы развития мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия – проблемное изложение (рассказ-изложение) – обучающие диалоги (учитель-ученики, ученик-ученики) <p style="text-align: center;"><i>моделирование</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – работа с учебной релаксацией – создание опорного образа урока – создание опорной схемы – моделирование – составление ментальных карт – прием фишбоун
<p style="text-align: center;">Коммуникативные</p>	<ul style="list-style-type: none"> • планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; • постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; • разрешение конфликтов; • управление поведением (своего и партнера) – контроль, коррекция, оценка действий; • умение работать в группе • умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Диалоговое взаимодействие</i> 2. <i>Дискуссии</i> 3. <i>Дебаты</i> 4. <i>Конференция</i> 5. <i>Круглый стол</i> 6. <i>Ролевые игры</i> 	<p><i>Тренинги</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Взаимодействия с другими – Развития коммуникативных навыков – Лидерского потенциала – Целеполагания и принятия решений – Командообразования

Герменевтика помогает учителю организовать продуктивную работу с информацией: она описывает содержание и формы интерпретации как основные средства ее понимания. Герменевтическая наука изучает психологические процессы понимания, описывает эффективные методы, приемы, средства работы с информацией.

В свою очередь, психолингвистика изучает речевую деятельность и способы коммуникации, что позволяет

разрабатывать новые, актуальные для современной жизни приемы формирования у школьников УУД.

В основу технологии развития целостного мышления, положен принцип сенсорной коммуникации, как основы работы с информацией. Ее целью является развитие умения учащихся работать с учебным материалом, составлять информационные и опорные образы, а также формирование УУД (см. табл. 2).



Схема 1. Схема конструирования современного урока с этапами формирования УУД

Формировать УУД (см. сх. 1) школьника невозможно, если урок не дает образцов правильной и красивой речи (тексты) и не позволяет пробовать силы в собственных высказываниях (вопросы, ответы, рассуждения по поводу прочитанного). Организация на уроке устной коммуникации при работе по технологии развития целостного мышления помогает развитию речевых способностей школьников и повышению уровня их коммуникативной компетенции.

Для учащихся помимо работы с текстом важной становится работа с образом. Представление об образном мышлении в современной науке достаточно определено: оно входит во все виды человеческой деятельности. В реальном процессе мышления одновременно присутствует и «образная» и «понятийная» логика. Информационный образ, которым оперирует мышление человека, по своей природе гибок, подвижен, отражает фрагменты бытия. В отличие от словесно-дискурсивного мышления, где словесные знания являются основным содержанием, в образном мышлении слова используются как средство выражения, интерпретации уже выполненных преобразований образов. Понятия и образы, которыми оперирует мышление, составляют две стороны единого процесса.

В технологии развития целостного мышления образ рассматривается как дидактическая единица, и содержанием деятельности учащегося становится работа по его анализу, структурированию и интерпретации. Интерпретация образа — это высказывание учащимися своих толкований, формулирование понимания того, что стоит за образом учебного материала. Интерпретация — как средство понимания настолько вариативна и порой непредсказуема, что порождает коммуникативную среду, без которой невозможно мотивированное обучение предмету, а так же, создает живую и необходимую учебную ситуацию, которая становится воспитывающей, обучающей и развивающей личность ученика на уроках.

Школьники быстрее запоминают и воспринимают учебный материал, сопровождаемый наглядными примерами. Особенностью мышления является способность лучше запоминать зрительные образы, что создает условия для более продуктивного обучения, способствует более полному запоминанию материала. В технологии развития целостного мышления переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению осуществляется через образы, которые формируются в процессе работы с реальными и изображенными предметами и явлениями.

Технология развития целостного мышления способствует активизации всех потенциальных возможностей личности, относится к поисково-технологической модели инноваций (учитывает рациональную и эмоциональную стороны познания), ориентирована на формирование умения мыслить образами, при ее использовании подключаются все каналы восприятия информации, что делает процесс преподавания результативным. На уроке, проведенном в данной технологии, ученик сам создает в своем воображении и затем отображает увиденный информационный образ на бумаге, располагая на нем учебную информацию в алгоритмической последовательности, в результате для ребенка главным становится индивидуальное переживание знания об окружающем его мире.

Технология развития целостного мышления [3]:

- интерактивна;
- является современной инновационной образовательной технологией;
- представляет собой инструмент адаптации ученика и учителя к возможностям информационно-коммуникационной образовательной среды;
- отвечает психологическим особенностям современных школьников, лучше воспринимающих информацию, поставленную в лаконичных текстовых фрагментах, которые иллюстрируются конкретными примерами и образами.

Использование технологии развития целостного мышления в учебной работе обеспечивает целый ряд преимуществ. Это развитие самостоятельной деятельности, ак-

тивизация мышления, выработка системного, образного и логического мышления, способности к анализу и обобщениям, развитию УУД учащихся.

Литература:

1. Марковская Е.А. Развитие целостного мышления и биоадекватная методика преподавания — СПб.: СПб АППО, 2009. — 67 с.
2. Марковская Е.А., Мылова И.Б., Шевченко Л.Г. Методика использования электронных образовательных ресурсов при организации учебных занятий с младшими школьниками. — СПб.: СПб АППО, 2010. — 100 с.
3. Марковская Е.А. Целостное мышление младшего школьника: организация учебной деятельности. — СПб.: СПб АППО, 2011. — 48 с.
4. Проект Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Основное общее образование./ Кезина Л.П., Кондаков А.М. — М.: Институт стратегических исследований Российской академии образования. — 2010. — <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

Профилактика интернет-зависимости молодежи – путь преодоления виртуальных девиаций

Марьина Оксана Виуленовна, заместитель директора по научно-методической работе МУ «Центр психолого-педагогической помощи населению» «Доверие», г. Ноябрьск

*«Под влиянием техники наше общество и мировосприятие теряют человечность»
Burszta W.J.*

Современный мир уже невозможно представить без интернета — он прочно вошел в повседневную человеческую жизнь. Можно привести положительные стороны интернет-взаимодействий, обеспечивающие реализацию базовых потребностей человека: познавательных (поиск новой информации, повышение квалификации, получение экспертного мнения); коммуникативных (родственное, интимное, дружеское, деловое общение); потребности в саморазвитии (творческая реализация, самообразование, демонстрация достижений: рекреации (игры, досуг, увлечения); аффилиации (новые знакомства, сотрудничество, поиск единомышленников, сопричастность к группе, партнерство).

Виртуальные взаимодействия выступают и как способ провести время и как способ осуществить за более короткое время множество межличностных контактов, что отражает реалии «скоростного века», в котором мы живем. Вместе с тем современная практика интернет общения в молодежной среде вскрывает наличие неблагоприятных факторов как в физическом, так и психическом отношении.

Важнейшей областью исследования в микросоциологии стало изучение особенностей развития личности и процесса коммуникаций в условиях опосредования основных видов деятельности человека через новые информационные технологии [4]. В этом направлении интерес представляет вопрос: «Как влияет использование инфор-

мационно-коммуникативных технологий на личность?» Таким образом, актуальными становятся исследования, проводимые с целью изучения влияния интернет-взаимодействий на здоровье человека. Вместе с тем интерес представляет поиск ответа на вопрос: «Какое влияние оказывают виртуальные взаимодействия на социализацию молодежи?»

Результаты проведенных исследований в данной области доказывают, что Интернет-общение воздействует на здоровье человека как в физическом, так и в психическом отношении. В связи с этим наука рассматривает факторы, угрожающие нервно-психическому здоровью при виртуальных взаимодействиях человека [4].

Известно, что любая чрезмерная увлеченность человека чревата неблагоприятными воздействиями на его здоровье: это может выражаться от элементарного переутомления до появления зависимости. Избыточное применение информационных технологий может привести к таким отрицательным эффектам, как информационные перегрузки, технострессы, игровая и Интернет-зависимость, идентификация себя с кибер-персонажем, стремление к экстапизму. Таковы наиболее типичные проявления патологического использования Сети [4].

Исследования, проведенные в разных странах показывают, что уже к печально известным человечеству зависимостям, таким как: алкогольная, наркотическая, сегодня прибавилась еще одна очень серьезная проблема:

интернет-зависимость. По мнению психолога Войскунского А.Е., рассмотревшего психологические особенности деятельности человека в интернет-среде, в силу технических особенностей информационные технологии способны обеспечивать широкие возможности активного взаимодействия на сознание и подсознание индивида, на его психофизиологическое и физиологическое состояние [2]. В первую очередь, подобным воздействиям подвержены наиболее незащищенные в психологическом плане социальные слои населения, в частности, дети и подростки.

Обобщая десятилетний опыт работы в Центре психолого-педагогической помощи населению, могу полагать, что проблема возникновения у подростков и молодежи виртуальных девиаций (игровая и интернет-зависимость уже часто встречающаяся проблематика по которой родители и родственники обращаются к психологам. Проблема игровой зависимости в Центре отслеживается документально с 2006 г. Так в 2006 г. по данной проблеме зафиксировано 10 обращений, в 2007 г. — 9 обращений, в 2009 г. — 13 обращений и в 2010 г. — 8 обращений. Возрастные границы обратившихся по данной проблеме: с 17 до 18 лет — 11 человек, до 30 лет — 5 человек, от 30 лет 23 человека. При этом, следует отметить, что в запущенных случаях люди, имеющие виртуальные девиации больше нуждаются в психотерапевтической помощи: они страдают сами и подвергают неприятностям свое социальное окружение (родственников, друзей). Такого рода зависимость накладывает на человека своеобразный отпечаток, выражающейся в потере интереса к другим сторонам жизни (деловым, дружеским и любовным отношениям) снижению волевых качеств, духовной бедности. Наблюдаются нарушения межличностных отношений с ближайшим окружением, происходит кардинальная перестройка ориентаций личности с реального мира на виртуальный. Все эти многогранные проявления игровой и Интернет-зависимости, воздействуя на человека, представляют серьезную угрозу его здоровью.

Таким образом, одной из современных проблем, угрожающих нервно-психическому здоровью человека обозначена интернет-зависимость — сегодня превратившаяся в серьезную общественную проблему, требующей проведения специального изучения.

Исследования подтверждают, что часть современной молодежи, вместо того, чтобы активно включаться в социальные институты, организовывать семейные союзы и ориентироваться на созидательную деятельность регулярно погружается в «виртуальную реальность». С точки зрения выявления факторов, угрожающих здоровью пользователя и способов защиты от нежелательных воздействий особую важность приобретает проведение исследований, позволяющих выявить влияние интернет-общения на здоровье пользователя как в физическом, так и психическом отношении.

Опыт и наблюдения показывают, что попаданию человека в интернет-зависимость часто сопутствует яв-

ление депривации. Следует отметить, что под депривацией понимается процесс лишения индивида основных жизненных потребностей; недостаточное удовлетворение потребностей; бедность [3]. В соц. энциклопедии под депривацией называют состояние, при котором люди испытывают недостаток того, в чем они нуждаются. Таким образом, депривация представлена как ограничение, лишение человека чего-либо, возникающее в таких жизненных ситуациях, когда затрудняется удовлетворение некоторых его потребностей в достаточной мере или в течение длительного времени.

Печален тот факт, что у людей, длительно и регулярно время находящихся под воздействием виртуального мира компьютерных игр и испытывающих к ним патологическое влечение, развивается психосоциальная депривация, которая может привести к приступам панического страха, общей депрессии и даже к суицидальным попыткам. Исследования показывают, что «игровая зависимость является основанием для деструктивного развития личности, что выражается в отдалении человека от близких, потере интереса к живому общению и реальности» [4].

При этом особой опасностью развития компьютерных игр стало распространение новой психологической зависимости — компьютерной игровой зависимости. О масштабах этого явления свидетельствует тот факт, что о 6 до 10% из 189 миллионов интернет-пользователей США страдают от нее. Американская медицинская ассоциация намеревается включить страсть к этим играм в список официально диагностируемых заболеваний. Врачи предлагают включить зависимость от компьютерных игр в «Диагностическое или статистическое руководство по умственным расстройствам» [7]. В 2004 г. в Пекине открылась специализированная клиника для лечения такого рода расстройств. По исследованиям Ланде Д.В., Литвин А.Б. в Голландии, США активно действуют похожие учреждения, в России, Украине, Белоруссии зависимость от компьютерных игр не внесена в перечень психических расстройств, поэтому пока нет специализированных клиник, занимающихся игровой зависимостью [5].

Интернет, вытесняя привычные инструменты общения, заменяет их новыми, что приводит к возникновению совершенно новых форм взаимодействия человека с внешним миром. Интернет общение не исключает, не подменяет и не отменяет традиционные виды общения, однако оно специфично по форме, имеет свои цели, приемы и средства. Несмотря на получение бесценного опыта межличностного общения с новыми людьми, поддержание интернет-общения с несколькими получателями приводит к поверхностным связям с коммуникаторами. Кроме этого негативными последствиями неограниченной доступности контактов являются информационные перегрузки и психоэмоциональное напряжение.

Как показывают исследования социологов, психологов и медиков, среди людей, выявленных как неумело и патологичным образом использующих интернет, нередко встречаются индивиды, страдающие разного рода сексуаль-

ными расстройствами, испытывающие навязчивые мысли, чувство страха и одиночества. Таким образом, информационно-коммуникативные технологии рассматриваются с точки зрения противоречивости социальных последствий их глобального и повсеместного распространения.

Из выше обозначенной проблемы, угрожающей нервно-психическому здоровью человека при чрезмерной увлеченности виртуальными взаимодействиями (Интернет-зависимости) вытекает и педагогическая проблема — интолерантное поведение, которое в настоящее время часто наблюдается в информационном пространстве интернет-общения подростков и молодежи.

В этом направлении исследования показывают, что многие контакты в современном безличном городском пространстве начинаются с ненавязчивого общения, которое на последующих стадиях знакомств, незаметно превращаются в назойливые действия. Далее начинается процесс анонимного или явного преследования, когда для получения сведений о партнере по коммуникации требуются новые источники добычи информации, необходимой для продолжения и развития социальных и личных отношений в виртуальном или оффлайновом мире.

Такие действия обозначают еще одно проявление психосоциальной депривации — социально-психологическое преследование.

По мнению Джонсона Дж. М. определение преследования обычно состоит из трех элементов: «во-первых, это форма поведения, которая является нежелательным для одного из индивидов вторжением; во-вторых, это явная или скрытая угроза, которая сообщается этим поведенческим типом вторжения; в третьих, в результате вторжения индивид, которому угрожают, испытывает обоснованный страх [6]. Чтобы больше узнать о другом человеке, повлиять на его действия, получить скрытые и тайные сведения о нем, преследователь подключает богатые на подобного рода информацию Интернет-источники. Он наблюдает за поведением преследуемой личности в сети, вскрывает электронные почтовые ящики для просмотра его переписки, посылает анонимные сообщения на страницы в социальных сетях.

Более серьезные формы социально-психологического преследования включают публичную клевету, распространение ложной информации на форумах, прямые угрозы через формы Интернет-общения. Все эти обстоятельства вызывают необходимость адекватной правовой защиты человека от неправомерного использования персонифицированной информации.

Но это только одна сторона решения данной проблемы. Опыт работы в подростково-молодежной аудитории показывает, какое неопределимое значение имеет проведение профилактической работы по предупреждению развития вышеперечисленных видов психосоциальной депривации: таких, как игровая, Интернет-зависимость и пове-

дение, содержащее социально-психологическое преследование.

Можно предположить, что развитие деструктивных форм при интернет-общении в молодежной среде, вплоть до появления социально-психологического преследования обусловлено множественными причинами. Это и деформация личностной сферы, появляющаяся при чрезмерных информационных перегрузках у личности — следствие перенесенного нервно-психического напряжения и неразрешенных внутри и межличностных конфликтах; это и недостатки семейного, общественного и самовоспитания, не обеспечившие гармоничного личностного развития.

Поэтому, на данном этапе развития современного информационного общества актуальной задачей становится проведение профилактической работы в молодежной среде через систему мероприятий, обеспечивающий их личностный рост (проведение коммуникативных тренингов, тренингов личностного роста, тренингов уверенности в себе и т.п.; форумов), таких мероприятий, которые обеспечивают открытый доверительный диалог с молодежью. Кроме того, параллельно необходимо проведение разъяснительной работы о последствиях и опасностях чрезмерного Интернет-общения, объяснения путей возникновения зависимости. При этом одной из важных задач социума на современном этапе является проведение системного мониторинга, позволяющего отследить изменения в состоянии здоровья детей, подростков и молодежи. Особенное значение эта работа приобретает в условиях проживания на Крайнем севере, поскольку изменения здоровья физического, психического и нравственного имеют далеко идущие последствия: нарушения репродуктивного здоровья, а значит и здоровья будущих поколений.¹ Показ молодежи преимуществ ведения здорового образа жизни возможно через популяризацию этих идей в СМИ, внедрение в процесс обучения: школьного и профессионального целенаправленных мероприятий, обеспечивающих профилактику интернет-зависимости молодежи при виртуальных взаимодействиях. Это не только путь сбережения здоровья поколений, но и решение проблемы профилактики экстремизма в молодежной среде.

Последнее возможно преодолеть совместными усилиями специалистов разных сфер: медицинской, психолого-педагогической, правоохранительной (МВД России и ФСБ), выражающейся в системных профилактических мероприятиях проводимых специалистами выше обозначенных сфер.

Таким образом, профилактика интернет-зависимости молодежи возможно через создание психолого-педагогических условий для разделения правовой ответственности молодежи и информирование их о последствиях Интернет-зависимости для личного здоровья и здоровья

¹ С этой целью в 2011 г. в нашем городе (г. Ноябрьск, ЯНАО) открылся Центр здоровья детей 9 до 18 лет.

людей в социальном окружении, а также посредством проведения профилактических мероприятий по укреплению нравственно-психического здоровья. Это яв-

ляется первоочередной задачей общественных и государственных организаций при построении эгалитарного диалога с молодежью.

Литература:

1. Burszta W.J., Kuligowski W. Dlaczego kosciotrup nie wstaje. Ponowoczesne pegzaze kultury. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 1999.
2. Воискунский А.Е. Психологические аспекты деятельности человека в интернет-среде // тезисы 2-й Российской конференции по экологической психологии. Москва, 12–14 апреля 2000 г. М.: Экопсицентр РОСС. С. 240–245. Доступно в Интернете: <http://www.psychology.ru/internet/ecology/01.stm>.
3. Землянова Л.М. Коммуникативистика и средства информации // Англо-русский толковый словарь концепций и терминов. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004.
4. Корытникова Н.В. Интернет-зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий // Журнал Социос, №2010, стр. 70–79.
5. Ландэ Д.В., Литвин А.Б. Феномены современных информационных потоков // Сети и бизнес. 2001, №1. С. 14–21. Доступно в интернете: <http://dwl.visti.net/art/content/>.
6. Джонсон Дж. М. Процесс преследования // Социологические исследования. Сборник научных трудов. Луганск: С национальный университет имени Владимира Даля. 2008, №7, с. 153–176 (перевод выполнен по изданию: Johnsn John M Stalking process in Kotarba // Josehp A Johnsonson John M Hjstmodern existential sociology Walnut Creek, CA AlmtaMira Press 2002).
7. Американцам будут ставить диагноз «компьютерная зависимость» // Новости. 15 июня 2007 г. См.: <http://podrobnosti.ua/health/2007/06/15/432760.html>.

Роль театральной педагогики в становлении и развитии личности учащегося

Никитин Сергей Викторович, студент; Кузнецов Евгений Валерьевич, студент

Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт имени С.В. Рахманинова

Движущей силой прогресса XXI века стала личность, индивидуальность человека. Многовариантность сегодняшнего мира, взаимопроникновение общественных групп, наций, экономических моделей развития все дальше уходят от четких схем деления общества, характерных для человечества XX века. Личность в истории всего человечества все больше становится доминирующей в самых массовых процессах и движениях. [1 ссылка]

Основные принципы театральной педагогики как одной из самых творческих по своей природе совпадают с культуротворческими принципами. Поскольку роль театральной педагогики заключается в том, чтобы раскрыть и сформировать развитую гармоническую личность ученика, театральный педагог стремится сконструировать систему взаимоотношений таким образом, чтобы организовать доступные условия для эмоционального проявления, раскованности, взаимного доверия и творческой атмосферы.

Театр сегодняшнего дня может выявлять и подчеркивать индивидуальность, неповторимость и единственность человеческой личности, при чем независимо от того, где эта личность находится на сценической площадке или же в зрительном зале. По мнению О.А. Лапиной связывая прошлое, настоящее и будущее время, в единый целостный опыт человечества, театр может найти ответы на неизменные и

вечные вопросы которые интересуется человечество на протяжении всего своего существования: «Кто мы?», «За чем и для чего живем на Земле?». Драматург, режиссер, актер говорят зрителю со сцены: «Вот так мы ощущаем, как чувствуем, как мыслим. Объединись с нами, воспринимай, думай, сопереживай — и ты поймешь, что такое на самом деле жизнь, которая окружает тебя, что ты есть, на самом деле и каким ты можешь и должен стать». [2]

Кроме того, театр может быть уроком и увлекательной игрой, средством погружения в другую эпоху и открытием новых, непознанных и неизвестных граней современности. Театральное искусство дает возможность усваивать не только в теоретическом аспекте, но и в практике нравственные и научные истины, учит быть самим собой, перевоплощаться в героя и проживать разнообразное множество жизней, духовных коллизий, драматических испытаний характера.

Таким образом, театральная деятельность — это путь ребенка в общечеловеческую культуру, путь к нравственным ценностям своего народа.

На сегодняшний день одна из основных форм театрального искусства в школьном образовании — это драматический кружок, который существует не по законам образовательного стандарта, а как самостоятельный «орган»

художественного искусства. В нем учувствуют талантливые, одаренные, интересующиеся театром дети. Доминирующим результатом занятий театральным искусством является: уверенность в себе, утверждение себя как личности. Театральные занятия, дают детям еще одну неопенимую возможность — возможность самовыражения, которая в их возрасте является особенно важной, тем более, если она по тем или иным причинам не может проявить себя ярко в чем-то другом, например в спорте. Посещая театральные занятия, учащиеся удовлетворяют свои нравственные и эстетические потребности.

Театральное искусство дает ученикам такие неопенимые приоритеты, как:

- уверенность в себе, умение рассуждать, утверждение как личности;
- приобретение навыков коллективного общения, необходимого детям в последующей взрослой жизни;
- воспитание в себе чувство ответственности и самостоятельности;
- приобретение творческого самовыражения, реализацию индивидуальных способностей каждого;
- соприкосновение через игру с явлениями реальной действительности, переживаниями, которые наполняют его богатым содержанием и надолго оставляют след в его памяти;
- развитие задатков и творческих качеств детей: внимание, быстроту реакции, находчивость, альтруистичность, фантазию и воображение, пластику тела, речь и многое другое со знаком «+»;
- приучение детей к дисциплине и самодисциплине;
- формирование вкуса, воспитание чувства меры, способности анализировать, отличать истинное, высокое от пошлого и фальшивого, а также давать верную объективную оценку своим возможностям, навыкам и своему труду;
- расширение кругозора, которое обеспечивает дополнительные знания о жизни.

Школьная театральная педагогика — это междисциплинарное направление, появление которого обусловлено рядом социокультурных и образовательных факторов. Так как именно в школьной «атмосфере» формируется личностное становление самосознания, формируется культура чувств, способность к общению, овладение своим телом, голосом, пластической выразительностью движений, воспитывается чувство меры и вкус, которые необходимы человеку для перспективного успеха в любой сфере деятельности. Самым универсальным средством развития личности, личностных способностей человека является именно театральное-эстетическая деятельность, которая органично включается в образовательный процесс.

Каково же содержание понятия «Школьная театральная педагогика»? Являясь частью театральной педагогики и существуя по ее законам, она преследует иные цели и задачи, среди которых ведущей не является профессиональная подготовка актеров и режиссеров. Школьная театральная педагогика воспитывает личность

ученика средствами театрального искусства. Школьный театр предстает как форма художественно-эстетической деятельности, воссоздающей жизненный мир, познаваемый формирующейся личностью.

Педагог-режиссер — это особая проблема современной школы. Театр — это единственный вид искусства в школе, который в последнее время был лишен профессиональных специалистов. С появлением театральных классов, факультативов, внедрением театральной педагогики в общеобразовательные процессы, стало видно, что школьное образовательное учреждение не сможет обойтись без профессионала умеющего работать с детьми в области театрального искусства. Деятельность педагога-режиссера определяется его позицией, которая постепенно развивается от позиции педагога-организатора в начале и до соратника-консультанта на более высоком уровне развития коллектива, представляя в каждый момент, определенный синтез разных позиций. В постоянных спорах, кем должен быть руководитель школьного театра: педагогом или режиссером, как правило, нет антитезы.

Если говорить о театральной педагогике в высших театральных учебных заведениях, то тут существуют более широкие и углубленные тенденции изучения театра. Здесь присутствуют свои определенные законы, нормативы, требования, правила, критерии оценивания — которые характерны именно для высших театральных учебных заведений. В театральном образовании нового времени можно выделить преимущественно два главных доминирующих направления, которые взаимно сосуществуют в учебном процессе. Из первого направления, можно отметить, что технологическая подготовка актеров и режиссеров углубляется и совершенствуется, а с другой стороны учитываются не количественные, а качественные показатели. Сегодняшний уровень преподавания практических дисциплин в современной театральной школе России, динамично развивается и совершенствуется, отвечает всем реалиям новейшего времени. Музыкальное искусство как одно из выразительных средств театра, является неотъемлемым элементом сегодняшнего спектакля. Актер нового тысячелетия должен и обязан владеть всем арсеналом своих выразительных средств — это тело, голос, вокал, танец, акробатика, пластика, пантомима, умение играть на музыкальных инструментах. Весь этот арсенал навыков востребован в современном театре в полной мере. Так же возросли и требования к внутренней психотехнике актера. Различные психотехнические тренинги, методики, владения внутренним миром стали обязательной и неотъемлемой частью современного театрального образования. [1]

Воспитательный и двунаправленный подход к будущему артисту — это основа сегодняшней стратегии театрального образования. Не количественные, а качественные показатели должны быть мерилем педагогической деятельности. Театральный вуз должен, прежде всего, оцениваться не потому, сколько он выпустил артистов, а потому, насколько они оснащены технологически и на-

сколько индивидуальны, его дипломированные специалисты и бакалавры.

Таким образом, актер нового тысячелетия должен быть неповторимой, уникальной личностью в совершенстве владеющий технологическими навыками своего искусства.

Именно такой двунаправленный педагогический процесс должен стать основой современных учебных программ, методических разработок, а так же подхода к воспитанию. По мнению А.Зубова «акцент на личность, на воспитание индивидуальности должен доминировать сегодня во всех сферах педагогики. Общеобразовательная школа без такого подхода превращается в нечто бесформенное, когда коллективистических ценностей советского периода уже нет, а персонального воспитания человека еще нет, и не предвидится. В области же школы профессиональной — и средней специальной, и высшей — современная действительность настойчиво подталкивает к переходу от количества к качеству. Всегда воспевалось коллективное творчество, а сегодня это требование личной неповторимости, базирующейся на высочайшей профессиональной технике, становится не просто желательным, а единственно возможным для реализации своей жизни в искусстве». [1 ссылка]

Как видно, приобщение к театру, начиная со школьных лет, дает возможность учащимся понять и осознать для

себя, что театральное воспитание — это богатый духовный пласт. В начале XXI века занятия в школьном театре по-прежнему являются одним из наиболее предпочитаемых увлечений подрастающего поколения России. Об этом свидетельствуют многочисленные психолого-педагогические исследования в школах страны. Конечно, теперь у школьников есть много привлекательных видов досуга — ТВ, видео, компьютер, Интернет, но живое общение друг с другом посредством сценического слова, театального действия остается незаменимым. Именно школьные подмостки способствуют тому, чтобы юный человек не просто запоминал и за тем автоматически воспроизводил знания, которые дает школа, а умело применял эти знания на практике — блистал эрудицией, хорошей памятью, умел ориентироваться в мире информации, добывал самостоятельно знания, рационально подходил к процессу познания.

Вспомним слова Н.В. Гоголя: «Театр ничуть не бездельница и вовсе не пустая вещь... Это такая кафедра, с которой можно много сказать миру добра» [1]

Театральное искусство развивает многогранную личность нового времени. Театр дает личности весь арсенал «оружий», которые не обходимы в современном социуме — это уверенность в себе и своих силах, ответственность за свои поступки, умение отстаивать свою точку зрения и т.д. Именно такая гармоничная личность и будет востребована в обществе нового времени.

Литература:

1. Гоголь Н.В. «Выбранные места из переписки с друзьями» СПб, 1847 г.
2. Лапина О.А. Школьная театральная педагогика — опыт междисциплинарного синтеза. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002 г.
3. Никитина А.Б. Театр где играют дети: Учебно-методическое пособие для руководителей детских театральных коллективов. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001 г.
4. Шульпин А.П. Театральные каникулы. Проблемы развития детского и юношеского театра. Сборник статей и материалов. М.: ГРДИТ, 2004 г.
5. http://littera.websib.ru/zubov/text_artikle.htm?124.

К вопросу о формировании предметной компетенции преподавателя литературы

Смородинова Мария Васильевна, соискатель
Московский государственный областной университет

В системе обучения педагог осуществляет процесс воспитания и образования формирующейся личности. Результат его труда в конечном итоге мы можем наблюдать в процессе деятельности учащихся. Для успешной организации учебной деятельности педагогу необходимо обладать как профессиональными качествами: знаниями в области преподаваемого предмета, так и личностными качествами: профессионализмом, трудолюбием, сопереживанием, ответственностью, требовательностью и другими.

Ключевые слова. Предметная компетенция, педагог, обучение, воспитание, ученик, образовательный процесс, урок литературы.

Личность педагога в учебном процессе занимает ведущее место. Именно педагог занимается воспитанием и образованием учащихся, создает условия для благопо-

лучного протекания процесса обучения, формирует личность обучаемого и многое другое.

В педагогическом словаре дано следующее опреде-

ление понятия педагог. Это человек, который «осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию и развитию личности детей в учебных заведениях» [2; с. 104]. Следовательно, в процессе образования педагог является носителем содержания образования и воспитания, организует учебный процесс, передает знания, выбирает и использует разнообразные средства обучения, в целом развивает учащихся.

Мы можем выделить две основные функциональные обязанности педагога в образовательном процессе — это воспитание и обучение.

Таким образом, на основе двух выделенных выше функциональных и профессиональных обязанностей педагога и выстраивается образовательный процесс.

Педагог является непосредственным участником образовательного процесса. Результат его деятельности в конечном итоге мы можем наблюдать в деятельности учащихся. Начиная работать в учебном заведении, молодой педагог «...развивает навыки и умения, повышает свой профессиональный уровень и способности; развивает собственную профессиональную карьеру» [3; с. 9]. Мы можем сделать вывод, что процесс получения знаний не заканчивается после окончания выпускником того или иного ВУЗа. Переступив порог учебного заведения, он продолжает получать знания и повышать свой профессиональный уровень при работе с учениками, и перенимании опыта работы у старших коллег.

Для успешной организации учебной деятельности начинающему педагогу необходимо обладать как профессиональными качествами: знаниями в области преподаваемого предмета, техникой организации учебного процесса, так и личностными качествами: профессионализмом, трудолюбием, контактностью, креативностью, целеустремленностью, сопереживанием, наблюдательностью, ответственностью, требовательностью. Профессия педагога предполагает наличие необходимых ЗУНов в рамках своего предмета, мудрости и безграничной любви к детям. О деятельности педагога Л.Н. Толстой писал: «Если он имеет только любовь к делу, он будет хороший педагог. Если педагог имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того педагога, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если педагог соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный педагог» [1; с. 207]. Таким образом, мы можем приравнять деятельность педагога к искусству.

Попытки определить компетенции, которые необходимо формировать в процессе обучения, предпринимались неоднократно и во многих странах. Изменение целевых требований к деятельности учебных заведений не могло не повлиять на результаты подготовки учащихся. Мы более подробно рассмотрим предметную компетенцию. Для того чтобы успешно осуществлять процесс обучения, начинающему педагогу необходимо иметь соответствующие знания в области предметной компетенции. Педагог по своему усмотрению может корректировать объем и последовательность изложения учебного материала. В про-

цессе обучения методы и приемы преподавания выбираются им самостоятельно, на основе полученных в ВУЗе знаний. Под предметной компетенцией педагога понимается уровень владения материалом в сфере преподаваемого предмета.

Предметная компетенция рассматривается как основа, которая проходит через все образовательные ступени и пронизывает все предметы. А.В. Хуторской дает свое определение предметной компетенции. Он утверждает, что предметная компетенция — «имеет конкретное описание и возможность формирования в рамках конкретного учебного предмета» [4]. В нашем случае формирование предметной компетенции мы будем рассматривать в рамках изучения литературы. Под предметной компетенцией мы будем понимать способность применения учащимися различных знаний, умений и навыков в области предмета литературы и применение этих знаний на практике и в дальнейшем образовании.

Предметная компетенция является ведущей при определении качества учебной деятельности обучающегося. Формирование предметной компетенции только тогда является успешным, когда она постоянно реализуется в учебной и практической деятельности. Лишь в том случае компетенция учащихся достигает высокого уровня сформированности, когда педагог уделяет всем необходимым действиям с учебным или литературным текстом максимум внимания и сознания. Сам же процесс формирования предметной компетенции предполагает, что подросток хочет и готов учиться, а начинающий педагог знает, как ему в этом помочь, т.е. предполагается, что он сам владеет различными методиками, приемами и способами обучения. Ясно, что из простой суммы знаний и умений «сложить» компетентного ученика не удастся. Стать компетентным он может только сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наилучшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям.

Урок литературы является тем полем деятельности, на котором молодой педагог может себя раскрыть и показать свои педагогические способности. Для учащихся уроки литературы помогут выработать умение ориентироваться в мире книг, как для классного, так и самостоятельного чтения. Педагогу необходимо ориентироваться на жанровые и тематические предпочтения учащихся, разнообразие тематики и жанров литературных текстов, а также разнообразие круга авторов изучаемых на уроках литературы.

Применительно к преподаванию литературы мы выделили следующие знания, умения и навыки, которыми на наш взгляд должен владеть начинающий педагог:

1) знание преподаваемых произведений русской литературы XIX—XX вв.;

2) знание и аналитическое осмысление критических статей, изучение которых (полностью или в сокращении) предусмотрено в школе;

3) знание историко-культурного контекста изучаемого литературного произведения;

4) знание и владение нормами правильной русской литературной речи;

5) знание и умение цитировать поэтические произведения;

6) умение рассматривать каждое художественное произведение в единстве конкретно-исторического и общечеловеческого аспектов.

Перечисленные выше ЗУНы входят в состав предметной компетенции молодого педагога, которые могут

быть предложены и изучены учащимися только в рамках учебного процесса, а точнее в рамках урока литературы. Молодому педагогу, необходимо, в процессе обучения опираясь на свои знания, помочь учащимся осознать значение и важность их собственных знаний.

Из вышесказанного мы можем сделать следующий вывод, что только в рамках своего предмета молодой педагог может раскрыться, показать все свои знания, умения, навыки, т.е. свое мастерство. Это работа происходит в процессе обучения учащихся и при изучении и анализе литературных произведений.

Литература:

1. Карин С.Х. В мире мудрых мыслей // Под ред. А.Г. Спиркина. М.: Знание, 1962. — 359 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. — М.: Академия, 2003. — 176 с.
3. Недвецкая М.Н. Как помочь молодому педагогу? Методическое пособие. М.: АПКИППРО, 2005. — 56 с.
4. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Новостной сайт «Эйдос», версия для КПК. [М., 2002]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 11.05.2011 г.).

Гуманитарные знания в системе современного образования

Степанчук Оксана Александровна, кандидат педагогических наук
Волгоградский государственный педагогический университет

В теории и практике отечественного образования происходит переход от предметноцентрированной парадигмы к гуманитарной. Основным образовательным ориентиром становится личность, ее собственно «человеческие» качества, целостность образования, основанном на изучении субъективных способов усвоения (освоения) культуры. Современная педагогическая практика все чаще сталкивается с проблемами отчужденности учеников от образования. Учащиеся оказываются за «бортом» учебного процесса и понимания роли образования и значения учения в своей жизни. С решением данных проблем, в большей степени, справляется именно — гуманитарное образование.

Особенностью гуманитарного образования является то, что оно ориентируется на «внутреннего» человека, на субъективную реальность, конкретной «эмпирической» (А.Б. Орлов) личности. Мы имеем в виду такое гуманитарное образование, которое не сводится к изучению определенных дисциплин. Речь идет об образовании в контексте гуманитарно-антропологического подхода. В этом случае в центре внимания находится целостная личность. Гуманитарно-антропологический подход рассматривает человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевных измерениях (В.И. Слободчиков). Таким образом, мы ведем речь о гуманитарном образовании ориентированного на «человеческого» в человеке, и учитывающего его разные статусы — как субъекта собственной жизни, как личности во встречи с Другим, как индивидуальности Абсолютного Бытия.

В гуманитарной парадигме, формировавшейся по мере стремления человечества в социокультурном развитии проникнуть в глубины субъективного мира, основой профессиональной-педагогической ценностью становится конкретный человек, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания. Гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личной системе ценностей и смысла жизни. В этой плоскости педагогического бытия приоритетное значение приобретает субъективированное, с его индивидуальной окраской, у которого всегда есть автор в его уникальности, неповторимости чувств, отношений, индивидуального опыта.

Основу содержания гуманитарного образования составляет гуманитарное знание, это «живое знание» (В.П. Зинченко), которое рождается «здесь и теперь». Это «становящиеся» знание (М.К. Мамардашвили). Как пишет Ю.В. Сенько, «чтобы знания о другом, будь то человек или безгласная вещь, стало гуманитарным, оно должно обрести — личностный смысл». Любое знание будет считаться «безличным» до тех пор, пока оно не будет включено в систему отношений личности. Размышляя о гуманитарных и «негуманитарных» знаниях Ю.В. Сенько пишет, что теми или иными знания становятся в их отношении к человеку точнее, в отношении человека к знаниям. Чтобы знание о другом, будь то человек или безгласная вещь, стало гуманитарным, оно должно обрести — для меня — личностный смысл. Семенцев В.С. указывает, что гуманитарное знание, содержанием которого яв-

ляется вопрос о ценности и смысле жизни человека, не ограничиваясь совокупностью ценностей, фиксируемых в гуманитарно-научных, художественных и сакральных текстах, бытийствует в в самозамкнутых актах мысли, духовно-душевных движений чувств, настроений и переживаний, проникнуть в которые стороннему наблюдателю невозможно, не воспроизведя в себе личностных качеств носителя невозможно, не воспроизведя в себе личностных качеств носителя этого знания [5, с. 8].

Слободчиков В.И. и Исаев Е.И. пишут, гуманитарное знание включает в себя ценностное отношение к изучаемой действительности; объект познания оценивается с позиций нравственных, культурных, религиозных, эстетических и т.п. Содержание гуманитарного знания связано с вопросами смысла человеческого существования; оно предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от объяснения к пониманию. Гуманитарное познание представляет собой ценностно-смысловое освоение человеческого бытия. Прибегать к ценностным оценкам явлений природы бессмысленно, так как вещи и явления природы не добра и не зла. Гуманитарное знание — это единство истины и ценности, факта и смысла, сущего и должного [6, с. 88].

Сагатовский В.Н. понимает гуманитарное знание, как научное знание, ориентированное на человеческие проблемы [4, с. 5]. Как пишет В.М. Симонов, знание гуманитарно, если его содержанием являются человек и его культура. Гуманитарность знания определяется его отношением к определенной сфере действительности, коей является человеческая природа [7, с. 43].

М.М. Бахтин указывает на то, что любой объект знания (в том числе человек), — может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогичным.

Как пишет Л.П. Разбегаева, гуманитарное знание отличается большей степенью замкнутости на человека, оно предполагает анализ мотивов и ценностно-смысловых параметров человеческого бытия. В гуманитарных науках обращение направлено к индивиду, его радости и несчастью, к его привязанностям. Результаты, полученные в этих науках, можно оценить в категориях добра и зла. Предметом гуманитарного знания является человеческий значащий материал. Понятия «смысл» и «ценность» являются предпосылкой для понимания человеческого бытия.

Таким образом, гуманитарное знание, это знания ценностно-смысловые, пристрастные, осмысленные. Смысл составляет содержательное «ядро» гуманитарного знания.

Категория смысла очень подробно раскрыта в разных исследованиях. В. Франкл называет его, высшей интегрирующей инстанцией личности. К. Левин под смыслом понимал конкретный механизм регуляции различных процессов сознания и поведенческих актов. На эту же регуляторную функцию смысла указывает Д.А. Леон-

тьев. Смысл — это порождение конечной системы, пытающееся понять бесконечное, — пишет Г.Л. Тульчинский.

Говоря о смысле как специфическом, человеческом механизме регуляции процессов деятельности и сознания, составляющего личностную основу человека, т.е. его смысловую сферу, мы утверждаем, что гуманитарное образование связано с формированием этой личностной сферы. Говоря иначе гуманитарное образование, обязательно должно быть осмысленным. Осмысление — это процесс и результат деятельности — рационально-культурно упорядоченной, когда не только объект познания, но и само знание берутся не сами по себе, а в связи с конкретными целями и задачами.

Итак, осмысленное образование предполагает знание личности о своем отношении к разного рода знаниям.

В структуре понятия смысл исследователи (А.А. Потеня, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев) выделяют: контекстность и интенциональность (направленность на что-то). По В. Дильтею, осмысленность обуславливается местом переживания в контексте жизни как целого. Таким образом, гуманитарное образование будет иметь место там, где исследуется этот самый контекст жизни, как целое и где рассматриваются отношения, как многочисленные связи внутри этого контекста.

Понимая гуманитарное образование, как образование осмысленное, «авторское» (С.В. Белова), мы ставим вопрос об отношении как «предельной единице» гуманитарного знания. Оно является отправной точкой процесса осмысления личностью знаний и собственного образования.

В связи с вышесказанным, мы можем сделать вывод о том, что именно отношение является главным структурно-образующим элементом гуманитарного знания, именно оно определяет природу самой гуманитарности.

В современных гуманитарных науках «отношение» считается одним из основ логико-философских понятий, отражающих способ (бытия) соотносимых явлений и объектов [6, с. 173]. Такими способами бытия могут разные связи: взаимодействие, противодействие, отсутствие связей. «Связь — это взаимозависимость явлений». В развивающихся системах происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга, приводящее к возникновению систем нового типа (или нового уровня организаций) [6, с. 173].

Категория отношения широко рассмотрено в философии и психологии, но слабо раскрыто в структуре содержания гуманитарного образования. Как мы уже сказали, содержание гуманитарного образования определяет гуманитарное знание, в основе которого и лежат отношения.

В психологии понятие «отношение» встречается в работах А.А. Бодалева, М. Бубера, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, В. Франкла и других. Мясищев В.Н. пишет, что отношение — сознательная избирательная на опыте, психологическая связь человека с различными сторонами объективной действительности, выражающаяся в его

действиях, реакциях и переживаниях. В.М. Симонов отношение определяет как характер действия или переживания человека по поводу чего-либо и объясняет их [5, с. 133]. Смысл отношения согласно В.Н. Мясищеву, состоит в отражении личностью на сознательном уровне внешних отношений (т.е. расклада элементов, представляющих собой своеобразную «когнитивную карту») макро- и микробытия, изменяющих ее формирование. Осознанный опыт взаимоотношений с людьми формирует систему внутренних отношений личности. Эта система переработанного опыта определяет в дальнейшем особенности восприятия действительности, характер личностных переживаний и формы поведенческих проявлений в ответ на внешние воздействия. Мясищев В.Н. рассматривает отношения как формирующее отражение внешнего мира. Отношение — сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желаний и потребности. Поэтому отношения есть движущая сила личности [2, с. 206]. А.А. Бодалев рассматривает понятие «отношение» в тесной связи с понятием «общение». Отношение, считает автор, формируется в процессе общения. А.А. Бодалев пишет, отношение несет в себе побуждение к действию. Сила его как побуждения находится в прямой зависимости от степени включенности отношения в систему ценностей человека и связи его в этой системе с доминирующими ценностями» [1, с. 122]. Отношение — есть особая характеристика психической связи индивида с действительностью [3, с. 198]. Подобные связи пронизывают всю человеческую жизнь, побуждают личность совершать те или иные поступки. Отношение как указывает М.Г. Ярошевский, руководит избирательностью человека, его установкой на оценку (позитивную, негативную, выражающую безразличие), его предрасположенностью к определенному образу действий. В условиях образовательного процесса это проявляется у учеников в их степени активности на уроке, в качестве их деятельности. Ярошевский М.Г. подчеркивает, межличностные связи, формирующие личность, внешне выступают в форме общения, или субъект-субъектного отношения, существующего наряду с субъект-объектным отношением.

Для межличностных отношений, как показывает Г.С. Абрамова, важными являются явления «встречи» и «события». С этих позиций мы можем посмотреть на урок и всю образовательную деятельность ребенка через призму «встреч» и «событий» (например, является ли встреча с конкретным уроком и конкретным предметом событием для ребенка). В межличностных отношениях важны позиции личностей к друг другу, их дистанция взаимодействия, мера воздействия друг на друга. Когда мы говорим о диалогических отношениях, то имеет в виду позицию ценностно-смыслового (человеческого) равенства, позицию невмешательства во внутреннюю сферу личности, позицию принятия другого как «другого». Такими способами бытия могут разные связи: взаимодействие, противодействие, отсутствие связей. «Связь — это взаи-

мозависимость явлений». В развивающихся системах происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга, приводящее к возникновению систем нового типа (или нового уровня организаций) [6, с. 173]. Слободчиков В.И. рассматривает категорию отношения в соотнесении, в системе разных связей: взаимодействие, противодействие, самопринятие, самопознание. Отношение развивается в сознании, в развитии образа Я личности. Самосознание принимает перед личностью различные формы и проявляется как самопознание, как самооценка, как самоконтроль, как самопринятие. Как указывается в исследованиях В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, сознание может осуществляться в формах, и одним из главных компонентов является: осознание отношения других ко мне (оценки результатов моей деятельности, поступков, черт характера, уровня развития способностей, качеств личности); самонаблюдение своих состояний, переживаний, мыслей, анализе мотивов поступков и т.п.

В работах В. Франкла «отношение» понимается переосмысливание своего отношения к обстоятельствам, которые человек не в силах изменить [8]. Д.А. Леонтьев считает, что отношения несут в себе конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления люди. С другой стороны, отношения включают в себя личностные потребности и ценности и содержит ориентиры социально целесообразной активности. Для С.Л. Рубинштейна отношения выступают способом эмоциональной связи внешнего и внутреннего.

Рассматривая человека как целостность — одновременно с позиций его субъектности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Н.М. Борытко), с позиций его личностного опыта (В.В. Сериков), его субъективной реальности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), мы обращаем внимание на то, что сущностным, собственно-человеческим, опытом является опыт диалога — с природой, с культурой, с другим человеком, с объектами собственной деятельности, с самим собой. Жизнедеятельность человека невозможна без взаимодействия, в основе которого лежат механизмы регуляции внешних и внутренних отношений, на что указывает природная и культурная детерминация развития человека. Человек вступает в многочисленные отношения, характер которых и характеризует степень его «человекообразности». Речь идет о диалоге как гуманитарной образовательной ситуации, о диалогичности как гуманитарном качестве личности.

Таким образом, именно гуманитарное знание, которое включает в себя смыслы и отношение, способно наполнять личность качествами и потребностями, отражающими субъективное Я. Любая учебная деятельность ученика на уроке, должна быть наполнена смыслами и пониманием того, что я делаю. Неважно, урок, ли это математики или пения, любая деятельность на уроке ученика должна носить личный смысл, мотив, анализ своих поступков и действий. Безличностные знания (информация) становятся значимыми, когда обретают смысл и значение

именно для меня. И работая на уроке не с безличной информацией, а с гуманитарным знанием, субъект обретает смысл своей деятельности и понимание себя в конкретной ситуации.

Литература:

1. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения // *Вопр. психологии*. 1994. № 1. с. 122–127).
2. Мясичев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии. / *Психология личности*. Т. 2. Хрестоматия. — Самара: издательский Дом «Бахрам — М», 2000. — 544 с., с. 206). В
3. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990).
4. Сагатовский В.Н. Ценностные основания гуманитарной экспертизы // *Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы*. Новосибирск, 1992, с. 5.
5. Семенцев В.С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагаватгиды // *Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации* / Ред.-сост. Р.Ш. Рожанский. М., 1988., с. 8.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности. Учебное пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995 г. — 384 с., 88, 173.
7. Симонов В.М. Дидактические основы естественнонаучного образования: гуманитарная парадигма: Монография. — Волгоград; Перемена, 2000. — 295 с., с. 133.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990 г.

Взаимодействие семьи и школы как важный фактор социализации подрастающего поколения

Сулейменова Жанна Алихановна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской психолого-педагогический университет

На современном этапе развития общества основная цель, поставленная перед российским образованием — достичь нового уровня социализации подрастающего поколения, воспитать нравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

В национальной образовательной стратегии «Наша новая школа» среди сформулированных требований к выпускнику «Новой школы» важнейшими являются владение достаточными знаниями, компетенциями и компетентностями, необходимыми для успешной социализации, готовность к сотрудничеству и коммуникациям. [3].

Проблема формирования личности такого уровня выходит за пределы одного учебно-воспитательного учреждения.

Характеризуя эту проблему, Торохтий В.С. в своих работах пишет, что сегодня возникает необходимость использования широких возможностей социальной среды, социума как дополнительного средства воздействия на личность, на процесс его социализации. Оно отражает взаимосвязь процесса обучения, воспитания и развития личности с социумом, реализацию его потенциальных возможностей в педагогическом процессе. [7].

Для определения потенциальных возможностей социума важно уяснить, что социум включает следующие составные элементы: социальные институты, социальную деятельность, социальные отношения, социальные потребности и социальные способности. [7].

На необходимость использования потенциала социума и социокультурных институтов в процессе формирования личности указывали представители «педагогики среды» С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, психологи Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, современные ученые В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, В.С. Торохтий.

В работах В.Г. Бочаровой к социальным образовательным институтам относятся:

— институты системы образования (учреждения дошкольного образования, общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, колледжи, профтехучилища, музыкальные, спортивные, художественные школы, учреждения дополнительного образования и др.

— социально-воспитательные институты других отраслей социальной сферы (культурно-просветительные учреждения, органы правопорядка, средства массовой информации, производственные, коммерческие и иные предприятия и организации, призванные выполнять функции обеспечения социального воспитания и жизнедеятельности членов общества; детские, подростковые, юношеские общественные организации и др.).

— субъекты открытой образовательной среды (семья, родственники, церковь, социальная уличная микросреда, СМИ, клубы, любительские объединения и др.) [1. с. 149–150].

Каждый социальный институт представляет собой достаточно устойчивую социокультурную среду, является субъектом социального воспитания и представляет в со-

циально-воспитательном отношении то особенное, что характеризует его в государстве (обществе). У каждого из них свои специфические социально-воспитательные цели, задачи, формы и методы их достижения. И только в условиях согласованного взаимодействия социальных институтов можно успешно решить задачи социального становления личности.

Взаимодействие — это наиболее общая базовая категория науки в целом и системы образования в частности. Взаимодействие как философская категория — это процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь и выступающий как интегрирующий фактор.

В работах Л.В. Мардхаева взаимодействие в социальной педагогике и социальной работе рассматривается как установление связей между деятельностью специалистов разного профиля. Формы этих связей различны: взаимная информация, согласование, совместная деятельность, взаимопомощь, использование информации о ребенке, запрос одного специалиста к другому, взаимное обучение. [5, с. 44].

Социальное взаимодействие формулируется им как процесс воздействия индивидов, социальных групп или институтов друг на друга в ходе реализации интересов. [5, с. 44].

И если учесть, что каждый социально-образовательный институт выполняет свою доминирующую роль в решении задач одного из направлений социального воспитания, тем интереснее и эффективнее могут быть результаты их взаимодействия в решении проблемы по достижению необходимого уровня социализации личности и повышения инновационного потенциала России.

Семья — важный социальный институт, это первая в жизни человека социальная общность, где он осваивает первые социальные роли, приобретает опыт общественного поведения. Семья является неотъемлемым фактором развития, воспитания и социализации ребенка.

С поступлением ребенка в школу именно общеобразовательное учреждение становится для него одним из важнейших социальных институтов после семьи. Семья начинает разделять свою социализирующую функцию со школой.

Взаимодействие семьи и школы как важных субъектов социума является главным условием успешного развития личности.

Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992) обусловил появление предпосылок для сотрудничества семьи и школы на основе равноправия, общего интереса субъектов взаимодействия. [2].

Это направление продолжено и закреплено в национальной образовательной стратегии «Наша новая школа»: «Современная школа должна тесно взаимодействовать с семьей. Система школьного управления станет открытой и понятной для родителей и общества». [3].

При организации взаимодействия семьи и школы необходимо определить цель и педагогические условия этого взаимодействия, соблюдение которых поможет повысить его эффективность. Цель взаимодействия состоит в привлечении семьи к совместной со школой социально-значимой деятельности, в обеспечении взаимопонимания и однонаправленности стремлений школ и семьи в развитии личности ребенка, его ценностных социальных ориентаций и творческого потенциала.

Под педагогическими условиями многие исследователи (Новиков А.М., Кузченко О.А. и др.) понимают, прежде всего, обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают достижение заранее поставленных педагогических целей; условия, которые способствуют эффективности взаимодействия школы и семьи.

Педагогические условия делятся на организационные и деятельностно-содержательные.

Организационные условия — это условия признания семьей ведущей роли школы в организации взаимодействия; условия изучения семьи для индивидуального подхода к ребенку.

Деятельностно-содержательные условия — это условия использования форм и методов взаимодействия, востребованных современной педагогической практикой и проблемами семей, а также участие всех сторон взаимодействия в совместной социально-значимой деятельности.

Эти педагогические условия совместно обсуждаются и определяются школой и семьей в процессе организации этого взаимодействия.

В «Методических рекомендациях о взаимодействии образовательного учреждения с семьей» Министерства образования Российской Федерации от 31.01.2001 г. отмечено, что его осуществлением занимаются в соответствии со своими должностными обязанностями:

- заместитель директора по воспитательной работе,
- заместитель директора по социальной защите детей,
- учителя,
- социальный педагог,
- педагог-психолог,
- классные руководители,
- классные воспитатели. [4, с. 24–33].

Педагогическая практика и научные исследования показали, что целесообразно подключать к взаимодействию с семьей также логопеда, школьного врача и школьного библиотекаря.

Кроме того, в соответствии с должностными обязанностями, в общие задачи руководства школой входят и организация взаимодействия с семьей, а также координация и контроль за ним. Директор школы распределяет функции специалистов и контролирует качество их исполнения, являясь руководителем этого взаимодействия.

Цели и педагогические условия взаимодействия школы с семьей являются главными структурными элементами в организации взаимодействия. А средством достижения поставленных целей является выбор форм и методов взаимодействия.

Выбор содержания, форм и методов для осуществления взаимодействия принадлежит школе. Они зависят от общественных установок и устремления родителей, а также от конкретных задач, стоящих перед школой и семьей на данном этапе.

Многие ученые (Журбина А.Т., Генварева Ю.А. и др.) классифицируют формы взаимодействия на индивидуальные и групповые, другие же исследователи (Гребенников И.В., Хоменко И.А. и др.) рассматривают формы взаимодействия школы и семьи с точки зрения их использования в рамках информирования, просвещения, обучения, консультирования родителей.

К коллективным формам взаимодействия школы и семьи относятся:

- общие и классные родительские собрания, на которых обсуждают насущные проблемы классного и родительского коллективов;
- родительский лекторий, который способствует психологической и социально-педагогической компетентности родителей;
- тематические конференции, «круглые столы», диспуты и дискуссии по обмену опытом воспитания детей;
- вечера вопросов и ответов с привлечением специалистов;
- дни открытых дверей для родителей, посещение ими класса и наблюдения за детьми в определенные отрезки времени;
- презентации, которые подготавливают как педагоги, так и члены семьи;
- привлечение родителей к участию в оформлении предметных газет, выставок работ учащихся, текстовых и фотоматериалов, к изготовлению наглядных агитаций;
- привлечение родителей к руководству школьными кружками;
- участие родителей в подготовке и проведению внеклассной и внешкольной работы с учащимися;
- привлечение родителей к совместной деятельности с ребенком, организации его жизни в школьном коллективе.

Из индивидуальных форм взаимодействия школы с родителями используются:

- индивидуальные беседы с родителями и другими членами семьи, в результате которой согласованно составляется программа и система педагогических действий с конкретным ребенком;
- посещение семьи для знакомства с домашними условиями жизни ребенка, анкетирование членов семьи, составление социальной карты семьи, обследование жилищно-бытовых и воспитательных условий, проведение консультаций по семейным проблемам и проблемам воспитания детей.

Таковы формы взаимодействия школы и семьи, в которых осуществляется процесс социализации подрастающего поколения.

Важным составным элементом осуществления этого взаимодействия является метод (от греч. *methodos* – путь, способ достижения цели).

Метод воспитания – это общественно обусловленное, педагогически целесообразное взаимодействие воспитателя и воспитуемого, способствующее организации жизнедеятельности, отношений, общения, а также совокупность средств и приемов воспитательного воздействия, стимулирующих активность и регулирующих поведение воспитуемых, направленных на определенные цели воспитания. [5, с. 188].

Выбор методов воспитания должен быть обусловлен целью, задачами и содержанием деятельности школьников, а генезис методов отражать требования, предъявляемые к воспитанию обществом.

Для осуществления взаимодействия школы и семьи на современном этапе развития общества востребованы такие методы, которые побуждают его участников к выработке умения ориентироваться в динамичных условиях социума, адаптироваться к различным видам индивидуальной и социальной деятельности, к выработке самостоятельного мышления и общения с другими людьми в различных группах и коллективах.

В исследованиях Сидоркина А.М., Керкис С.С. была отмечена эффективность следующих групп методов:

- 1) методы, направленные на изменение видов деятельности и общения;
- 2) методы, направленные на изменение отношений в классе, семье.

Методы, направленные на изменение видов деятельности и общения:

- метод введения новых видов деятельности и общения с учетом возрастных особенностей;
- усложненные формы диспута;
- метод самоанализа;
- метод рефлексии;
- ролевые игры;
- социальное проектирование и др.

Методы, направленные на изменение отношений в классе, в семье:

- упражнение, поручение, личный пример;
- убеждение, критика;
- метод воспитывающих ситуаций;
- деловые игры;
- методы поощрения и наказания;
- метод перспективы;
- метод общественного мнения;
- метод создания новых традиций и т.д.

Другие исследователи (Генварева Ю.А. и др.) классифицируют методы взаимодействия школы и семьи по следующим разделам:

- 1) организационные методы взаимодействия (индивидуальные и коллективные перспективы, задачи, проблемы, правила и нормы);
- 2) методы самостоятельности (индивидуальные и коллективные самоуправление, соревнование, самообслуживание);
- 3) методы общения (уважение, понимание, доверие, самоанализ, рефлексия, самопознание, убеждение, кри-

тика, самоконтроль и т.д.);

4) методы воздействия и коррекции (пример, разъярение, ожидание радости, любви и красоты, обоюдная ответственность, обращение к чувству достоинства и чести, актуализация мечты, внушение, упражнение, поощрение и наказание).

Торохтий В.С. рассматривает в своих работах сущность социально-педагогического подхода в деятельности образовательного учреждения, который отражает содержание его взаимодействия с социумом, другими социальными институтами. К важнейшим методам социально-педагогического подхода он относит: метод посредничества,

метод партнерства (партнерские отношения), метод консультирования, метод доверительного взаимодействия, метод совета, метод рекомендации, метод эмпатии, метод толерантности, метод социальной адаптации, метод коррекции, метод социальной поддержки, метод взаимного информирования, метод согласования, метод совместной деятельности, методы социального воспитания, методы социального обучения. [6, с. 84–85].

Рассмотренные формы и методы педагогического взаимодействия школы и семьи содействуют активному включению родителей в процесс воспитания, способствуют эффективности процесса социализации школьников.

Литература:

1. Бочарова В.Г. Социальный педагог: должность, профессия, призвание. — М., 2007.
2. «Об образовании» — Закон Российской Федерации от 10.07.1992 №3266—1 (ред. от 21.07.2007). — М., 2007.
3. Кондаков А.М. Новые стандарты общего образования. /Психолого-педагогическое обеспечение образовательной инициативы «Наша новая школа». Материалы научной сессии ПИ РАО от 08.04.2011 г. — М., 2011.
4. Методические рекомендации о взаимодействии образовательного учреждения с семьей. //Вестник образования. — 2001. — №8. — с. 24–33.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. А-О, П-Я. — М., 2011.
6. Торохтий В.С. Социально-педагогический подход к деятельности в социокультурном пространстве. /Пространство и общение: взаимосвязи и взаимозависимости. — Екатеринбург, 2010.
7. Торохтий В.С. Социальная педагогика: социально-педагогическая деятельность и потенциал социума. //Материалы IX научно-практической межвузовской конференции молодых ученых учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. — М., 2007.

Влияние танцевальных упражнений на развитие координационных способностей детей старшего дошкольного возраста

Филиппова Ирина Владимировна, руководитель физического воспитания
ГДОУ – детский сад №44 (Выборгский район, г. Санкт-Петербург)

Старший дошкольный возраст является благоприятным для формирования практически всего спектра двигательных способностей. В этот период закладываются основы культуры движений, успешно осваиваются ранее неизвестные упражнения, приобретаются новые двигательные навыки. Почти все показатели двигательных способностей ребенка демонстрируют высокие темпы прироста. Наиболее интенсивное увеличение наблюдается в показателях координации движений, гибкости, функции равновесия.

Одной из важнейших задач физического воспитания является развитие двигательной функции и умение управлять своими движениями. Как известно, эффективность этого процесса в значительной степени обеспечивают двигательные-координационные способности, которые одновременно оказывают существенное влияние и на умственное развитие ребенка [3 с.11–14]. Еще Т.Ф.Лесгафт, говоря о задачах физического образования, отмечал, как важно уметь изолировать отдельные движения, сравни-

вать их между собой, сознательно управлять ими и приспособлять к препятствиям, а также преодолевать их с возможно большей ловкостью.

Координационные способности человека выполняют в управлении его движениями важную функцию, а именно согласование, упорядочение разнообразных двигательных движений в единое целое в соответствии с поставленной задачей. Значимость воспитания этих способностей объясняется четырьмя основными причинами [12, с. 39–40].

1. Хорошо развитые координационные способности являются необходимыми предпосылками для успешного обучения физическим упражнениям. Они влияют на темп, вид и способ усвоения спортивной техники, а также на ее дальнейшую стабилизацию и ситуационно-адекватное разнообразное применение. Координационные способности ведут к большей плотности и вариативности процессов управления движениями, к увеличению двигательного опыта.

2. Только сформированные координационные способности — необходимое условие подготовки детей к жизни, труду, службе в армии. Они способствуют эффективному выполнению рабочих операций при постоянно растущих требованиях в процессе трудовой деятельности, повышают возможности человека в управлении своими движениями.

3. Координационные способности обеспечивают экономное расходование энергетических ресурсов детей, влияют на величину их использования, так как точно дозированное во времени, пространстве и по степени наполнения мышечное усилие и оптимальное использование соответствующих фаз расслабления ведут к рациональному расходованию сил.

4. Разнообразные варианты упражнений, необходимые для развития координационных способностей — гарантия того, что можно избежать монотонности и однообразия в занятиях, обеспечить радость от участия в спортивной деятельности.

Анализируя литературные источники, мы пришли к выводу, что на развитие координационных способностей благоприятно влияют танцевальные упражнения. Поэтому в работе с детьми — дошкольниками в нашем учреждении мы проводим занятия по физической культуре с использованием элементов танцевальных упражнений. Почему средствами танцевальных упражнений мы решили развивать координационные способности?

Танцы — это очень приятный вид досуга. Когда дети танцуют, они выплескивают весь накопившийся за день стресс и негативные эмоции. Танцы помогают раскрыть ребенку себя и свои возможности.

В комплексном развитии детей-дошкольников танцевальные упражнения играют важную роль. Танцы дают возможность значительно улучшить координацию движений, развить и поддержать волевую и эмоциональную составляющую ребенка, а также помогают улучшить эластичность, пластичность и гибкость мышц, возможность ориентироваться в пространстве и просто укрепляют здоровье ребенка.

Кроме того, следует подчеркнуть особую роль танцев в формировании и улучшении памяти и дисциплинированности ребенка. В первом случае, речь идет о том, что дошкольник учится запоминать и повторять движения, показанные педагогом, а также последующее воспроизведение движений через определенный промежуток времени. Что же касается развития дисциплинированности, то этого удастся добиться за счет того, что в большинстве танцевальных программ для детей заложен ритм, который должен четко соблюдаться и только в этом случае есть возможность правильно выполнять упражнения. Кроме того, регулярность занятий танцами, к которым привыкает дошкольник, приводит к формированию такого жизненно важного качества как обязательность, пунктуальность и многим другим. Танцы раскрепощают. Даже если ребёнок скромный и стеснительный — танцы снимут все барьеры и сделают его более смелым и раскрепощенным.

Танцы идеально подходят для того, чтобы потратить избыток энергии. Довольны будут не только дети, но и родители! Одним словом, на сегодняшний день выполнение танцевальных упражнений детьми-дошкольниками является неотъемлемой частью их физического и умственного развития.

Анализируя положительные стороны танцевальных упражнений, которые оказывают оздоровительное, обучающее, воспитательное воздействие, мы предположили, что такие важные для дошкольника качества, как координационные способности, возможно развивать с помощью деятельности не только полезной, но и интересной для ребёнка.

Все это возможно благодаря специальному комплексу упражнений, которые выполняются детьми несколько раз в неделю. В число этих упражнений входит бег, ходьба под музыку, прыжки, подскоки, и всевозможные танцевальные упражнения — элементы современных танцев.

Ритмическая музыка, сопровождающая выполнение танцевальных упражнений, может способствовать настройке организма на определенный темп работы, повышает его работоспособность, отделяет наступление утомления, помогает бороться с влиянием однообразия, ускоряет протекание восстановительных процессов.

Правильный подбор музыкального сопровождения не только улучшает качество движений, но и придает им особую выразительность, поэтому музыка, сопровождающая выполнение танцевальных упражнений должна положительно влиять на эмоциональное состояние детей, развитие координации движений, слуха, музыкальной памяти. Выбор музыки определяется характером каждого упражнения, а также уровнем эстетической подготовленности ребенка.

Вопрос о взаимодействии музыки и движения неоднократно раскрывался в педагогической и психологической литературе. Говоря о большом значении музыки в развитии движений, известный педагог Н.А. Ветлугина отмечает тесную взаимосвязь между музыкой и движением при одновременном их исполнении. Они объединяются поэтическим содержанием. Определяющую роль при этом играет музыка, развитие ее образов. Движения, сопутствующие музыке, выражают именно ее образное содержание. Возникает важный вопрос о единстве восприятия ребенком музыки, когда он движется, и движений, которыми он стремится выразить ее содержание.

При подборе музыкальной композиции для занятий нужно учитывать многие стороны: возраст детей, физическую подготовленность, тематику, образность, выразительность занятия, воспитательный момент, характер каждого упражнения, уровень подготовленности детей. Можно использовать музыку из любимых мультфильмов, некоторые народные произведения, отдельные части эстрадных песен, понятных детям.

Для организации и проведения исследования нашим педагогическим коллективом были использованы методы получения ретроспективной информации: анализ литера-

турных источников, анализ документальных материалов; методы получения текущей информации: педагогическая диагностика, анкетирование, метод экспертных оценок и педагогический эксперимент.

Суть эксперимента заключалась в опробовании представленных методик занятий по ритмической гимнастике с элементами танцевальных упражнений.

Экспериментальная работа проводилась с ноября 2008 года по март 2009 года.

В педагогическом эксперименте принимало участие 30 детей старшего дошкольного возраста. Дети были разделены на 3 группы по 10 человек в каждой. 1-ая группа – контрольная, 2-я и 3-я группы – экспериментальные. Для внедрения методики ритмической гимнастики с элементами танцевальных упражнений по итогам предварительного тестирования мы выбрали группу №1, которая показала самые низкие результаты развития координационных способностей. В основу методики занятий по ритмической гимнастике с элементами танцевальных упражнений с данной экспериментируемой группой мы выбрали комплекс танцевально-игровой гимнастики, предложенной авторами оздоровительно-развивающей программы «Са-Фи-Дансе» Е.Г.Сайкиной и Ж.Е.Фирилевой [11 с. 321]

Группу №2, которая показала наивысшие результаты, мы выбрали для внедрения методики ритмической гимнастики с элементами общеразвивающих упражнений. В данной экспериментируемой группе использовалась методика Т.В.Поповой [11 с.23]. Так как мы полагали, что методика танцевальных упражнений будет более эффективно влиять на развитие координационных способностей испытуемых детей, мы надеялись, что результаты группы №1 после проведения преобразующего эксперимента будут выше, чем результаты группы №2. Группа №3 являлась контрольной, она не участвовала в экспериментальной программе, занятия по физическому воспитанию в данной группе проводились в соответствии с традиционной методикой.

С целью выявления некоторых педагогических условий развития координационных способностей дошкольников, полезно обратиться к анализу действительности.

Анализ полученных данных по итогам анкетирования родителей детей старшего дошкольного возраста, посещающих наше учреждение показал следующие результаты:

Дополнительно помимо занятий в детском саду физической активностью занимаются лишь 35% от общего количества детей, участвующих в эксперименте.

Отмечена четкая зависимость между уровнем развития координационных способностей и занятиями физической активностью (хореография и спорт – хоккей, легкая атлетика, айкидо).

Интересно отметить, что более высокий балл имеют дети занимающиеся спортом (70% от общего количества детей занимающихся физической активностью).

Сравнивая результаты, полученные вследствие проведенной экспериментальной работы по развитию координационных способностей детей старшего дошкольного возраста средствами общеразвивающих упражнений и танцевальных упражнений, мы пришли к выводам:

1. Проведенный анализ литературы по теме исследования показал, что проблема развития координационных способностей детей 6–7 лет является актуальной и продолжает изучаться многими исследователями.

2. Методика занятий по ритмической гимнастике с элементами танцевальных упражнений оказывает более эффективное влияние на развитие координационных способностей детей 6–7 лет, чем методика занятий по ритмической гимнастике с элементами общеразвивающих упражнений.

3. Применение танцевальных упражнений – это прекрасное средство разностороннего физического развития и эстетического воспитания ребенка, которое не только благоприятно воздействует на все системы организма (сердечно-сосудистую, дыхательную, выделительную и т.д.), но и снимает психическое напряжение, повышает умственную и физическую работоспособность, улучшает самочувствие. Танцевальные упражнения помогают ребёнку научиться владеть своим телом и координировать движения.

4. Представленная нами методика занятий по ритмической гимнастике с использованием элементов танцевальных упражнений эффективно влияет на развитие координационных способностей детей 6–7 лет.

Таким образом, на основе проведенной работы, мы можем говорить об эффективности данной методики и её применении в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. В.И. Лях. Гибкость и методика её развития // Физкультура в школе. – 1999. – №1. – С. 25–27.
2. В.И. Лях. Координационные способности школьников. – Минск: Польша, 1989. – 159 с.
3. В.И. Лях. Координационные способности школьников // Теория и практика физической культуры. – 2000. – №1. – С. 11–14.
4. В.И. Лях, Е.М. Садовски. О концепциях, задачах, месте и основных положениях координационной подготовке в спорте // Теория и практика физической культуры. – 1989. – №8. – С. 12–14.
5. В.И. Лях. Совершенствование специфических координационных способностей // Физическая культура в школе. – 2001. – №2. – С. 7–14.
6. В.И. Лях. Тесты о физическом воспитании школьников: Пособие для учителя. – М.: ООО «Фирма издательства АСТ», 1998. – 272 с.

7. М.А. Правдов. Методика занятий физическими упражнениями с детьми 5–6 лет в детских садах: Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук – СПб., 1992. – 24 с.
8. М.А. Правдов, Горелов А.А., Я.К. Коблев, И.М. Козлов. Проблемы физического воспитания детей дошкольного возраста и подходы к их решению // Физическая культура. – 2002. – №4. – С. 6–12
9. Т.Т. Ротерс. Музыкально-ритмическое воспитание и художественная гимнастика. – М.: Просвещение, 1989. – 124 с.
10. Т.В. Попова. Содержание и методика занятий ритмической гимнастикой с детьми 5–6 лет в детском саду: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 23 с.
11. Ж.Е. Фирилева, Е.Г. Сайкина. Са-Фи-Дансе – танцевально-игровая гимнастика для детей. – СПб.: Детство-пресс, 2000. – 321 с.
12. Р.Х. Яруллин. Физические способности человека как генетические и социально обусловленные различия в проявлении его физических свойств // Теория и практика физической культуры. – 1995. – №7. С. 39–40.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Идея развития русских университетов XIX века в научном наследии

Н.И. Костомарова

Дутко Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, ст.преподаватель
Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко (Украина)

Изучение научно-педагогического наследия Н. Костомарова позволяет определить его роль в развитии общественных взглядов на совершенствование образования и уточнить особенности развития системы высшего образования в Российской империи на историческом этапе 40-х — 80-х годов XIX в. В контексте реформирования высшего образования Российской империи особенно интересен период XIX в., когда российские университеты переживали период становления и развития, что сопровождалось внутренними и внешними изменениями, преобразованиями, новшествами в системе высшего образования, которые влияли на состояние университетского образования. Это также важно в контексте современных задач, ведь разработка и определение путей дальнейшего развития современного образования во многом зависит от исторического опыта и традиций народа.

История развития высшего образования в Российской империи XIX в. связана с деятельностью пяти российских университетов: Московского (1755), Казанского (1804), Харьковского (1805), Санкт-Петербургского (1819) и университета св. Владимира в Киеве (1834). В то время они составляли высшую ступень образовательной системы России и давали лучшее отечественное образование для своего времени.

Жизненный путь Н. Костомарова, который отмечался постепенным формированием своеобразного и новаторского отношения ученого к исторической науке и образования в целом, был связан с четырьмя высшими учебными заведениями XIX в.: Харьковским университетом, университетом св. Владимира в Киеве, Казанским и Санкт-Петербургским университетом. В 1833 г. Н. Костомаров стал студентом историко-филологического факультета Харьковского университета. В 1837 г. после успешной сдачи экзаменов получил степень кандидата наук. Благодаря усердной работе с весны 1846 года до весны 1847 года Н. Костомаров был преподавателем кафедры русской истории в Киевском университете св. Владимира. («Кратковременная профессорская карьера» прекратилась через арест, связанный с участием ученого в работе Кирилло-Мефодиевского общества). После путешествия по странам Европы (1856—1857), в 1857 г. он снова вернулся в Саратов, где ранее отбывал ссылку. Лю-

бовь к науке, в частности к истории, стремление улучшить ее преподавание в университете, мечта восстановить профессорскую и преподавательскую деятельность, а также вернуть профессорское звание, которое ученый получил в Киевском университете еще в 1846 г. и которого был лишен в 1847 г., активизировали усилия Николая Ивановича к продолжению преподавательской деятельности. 6 декабря 1857 г. он обратился в Совет Императорского Казанского университета с просьбой допустить его к преподаванию бытовой истории Древней Руси (или русских древностей) как отдельного предмета. Однако по политическим причинам его идея не была воплощена. Уже в апреле 1859 г. ученый принял приглашение от Петербургского университета занять кафедру русской истории, где преподавал до марта 1862 г.

Раскроем идеи Н. Костомарова, касающиеся вопросов развития российских университетов, обоснованные деятелем в публицистических и мемуарных трудах.

На склоне лет в «Автобиографии» он так охарактеризовал состояние Харьковского университета в 30-е годы XIX в.: «В то время Харьковский университет был в большом упадке» [9, с. 439]. Ученый высказывался о низком мастерстве преподавателей, отмечал поверхностность их знаний, бездарность некоторых из них, пустую риторику лекционных выступлений, отсутствие новизны и актуальности в подходе к подбору научного материала, отсутствие его глубокого анализа [9, с. 439—441]. В воспоминаниях о Киевском университете св. Владимира он также упоминал бездарных преподавателей, однако характеризовал и профессоров «с честью занимавших кафедры» [9, с. 477]. Более всего ученый ценил в преподавателях основательные знания, сформированность мировоззренческой позиции, обязательной чертой считал ученую усердность, умение точно изложить материал, очень высоко ставил преподавательское мастерство, основой которого считал владение языковым богатством, образное воображение. Очевидно, подход Н. Костомарова к характеристике совершенного педагога является вполне созвучным и с современными представлениями.

Из-за опасений царского правительства проявления политического вольнодумства среди студентов, и через господствующий тогда дух субординации, по словам Н. Кос-

томарова, терялась связь между преподавателями и студентами, а это отрицательно влияло на качество преподавания и усвоения материала. Ученый был убежден, что преподаватель не только должен был изложить лекционный материал, но и обратить внимание на то, «... как легла на душу слушателей эта лекция и что она пробудила в их сердце и уме» [9, с. 479]. Однако установленные в то время условия обучения в университете ограничивали общение профессоров и их учеников. Вследствие этого в тогдашнем университете, по мнению педагога, «... не могло возникнуть ничего живого и богатого задатками для будущего» [там же].

С началом правления царя Александра II в жизни российских университетов начался новый этап, сопровождавшийся определенной демократизацией и постепенной отменой некоторых предыдущих запретов. Уже с 1855 г. были сняты ограничения по приему студентов, с 1856 г. выпускников снова начали отправлять в зарубежные университеты для подготовки к профессорскому званию, восстановили права университетов по избранию ректоров и деканов. Происходила смена преподавательского и профессорского состава, в частности, за 1855–1862 гг. состав был обновлен почти на 50% [1, с. 42]. На университетских кафедрах стали появляться молодые профессора, а также возвращались те, которых раньше считали политически неблагонадежными [1, с. 43].

В то время Н. Костомаров обратился в Совет Императорского Казанского университета с просьбой допустить его к преподаванию бытовой истории Древней Руси (или русских древностей) как отдельного предмета. Следует отметить, что тогда учебный материал о русских древностях не преподавался отдельным курсом, а читался как часть русской истории. Поэтому обоснованная Николаем Ивановичем идея вычленения русских древностей как отдельного предмета преподавания была новаторской.

В заявлении Н. Костомаров отметил: «наступила пора, когда наука русских древностей или бытовой истории должна явиться в отдельной форме преподавания в университетах, независимо от преподавания русской былевой истории» [12]. Ученый убедительно доказывал, что важность такого предмета требовала основательного его изучения, в результате которого у образованной молодежи появится интерес к классическим знаниям. По его мнению, отдельное от истории преподавание русских древностей мотивированно также сложностью этого предмета, которая заключается в отсутствии специально подготовленных сочинений, которые бы раскрывали все его стороны. Поэтому преподавателям надо будет самостоятельно подбирать источники, объяснять их, анализировать и оценивать, а для этого требуется значительное время и средства. По Н. Костомарову, наука древностей должна рассматривать и изучать целостную картину народной жизни, поскольку «сама жизнь народа и составляет сущность исторического знания» [12].

В программе спецкурса, созданной Николаем Ивановичем, предлагалось преподавать курс русских древностей по таким отделам (темам):

– физиологический аспект, где будет рассматриваться и учитываться влияние местности, климатических условий на «организм» народа, его этнографические особенности, состояние здоровья народа и телесного склада, наружный вид и телесные особенности народа;

– политический аспект, в котором отражалось государственное строение, отношение к соседям, средства защиты, относительное могущество или слабость державы;

– социальный аспект, который будет отражать общественный быт, духовные и формальные связи, объединяющие людей между собой: церковь, гражданство, промысел и хозяйство;

– духовный аспект, в контексте которого будет изучаться «внутреннее настроение народного духа, которое выражается понятиями и чувствами в отношении к высшему существу, человеку и природе, и включают религию, народные понятия и суеверия, воспитание, просвещение, народную и письменную литературу».

Считаем, что идея ученого об отдельном преподавании спецкурса русских древностей была обусловлена не только стремлением Н. Костомарова улучшить знания студентов, но и поднять на более высокий уровень преподавание в российских университетах.

Уже на первой лекции в Киевском университете св. Владимира ученый представил собственное видение университетского преподавания и преподавания курса русской истории в частности. Он провозгласил, что «целью университетского преподавания не является приумножение сокровищ памяти и ознакомление с новыми фактами, а является осмысление знаний, полученных ранее» [4, с. 1]. Касаясь преподавания курса русской истории, профессор заметил: «Будет целесообразно с этой целью при изложении истории учесть не столько полноту курса, сколько решение вопросов, которые до сих пор остаются спорными или нерешенными, или решение таких сторон всей исторической жизни, которые по каким-то причинам оставались у исследователей на втором плане, или по своим свойствам и в соответствии с современными требованиями заслуживают полной обработки» [4, с. 2]. Такой научно требовательный подход к преподаванию, по убеждению ученого, должен был позволить преподавателю способствовать своими лекциями дальнейшему развитию науки, а не повторять полученные результаты других ученых. Н. Костомаров был уверен в полезности подобных приемов преподавания и для последующих поколений преподавателей, поскольку овладение этими приемами облегчит методику преподавания в будущем.

Изменения, происходившие в российских университетах в 50–60-х годах XIX века, требовали разработки нового университетского устава. В официальных документах правительства, в выступлениях профессоров в печати отражались основные проблемы высшей школы, которые необходимо было решить. Студенчество все активнее втягивалось в общественное движение, в политическую жизнь, что не отвечало интересам царизма [1, с.

45]. Указанные обстоятельства вызвали появление летом 1861 г. правительственного постановления об университетах. Согласно ему запрещались студенческие организации, закрывались касса помощи бедным студентам и студенческая библиотека, сокращалось число освобожденных от уплаты за обучение студентов, разрешались наказания за нарушение дисциплины [там же].

Против реакционных правил власти активно выступил Санкт-Петербургский университет, что привело к его временному закрытию. Среди студентов и профессуры возникла идея создания «открытого университета», доступного для всех желающих и управляемого студенческими депутатами, которая впоследствии была воплощена в жизнь, однако просуществовала всего несколько месяцев [13, с. 308–309].

Критикуя существующую систему университетского образования, Н. Костомаров поддерживал идею «открытого университета», которая была обнародована ученым в нескольких статьях о «Наших университетах», напечатанных в «Санкт-Петербургских Ведомостях» в 1861–1862 гг.

По мнению Костомарова, университеты требовали кардинальных изменений, поскольку представляли собой что-то неопределенное и неустановившееся, «какую-то середину между школой и ученой академией». Прежде всего возникала необходимость четко определить направление деятельности университетов. В этом контексте следует отметить, что по уставу 1835 г. университет рассматривался как учебное государственное заведение. Образовательно-учеными заведениями, по Н. Костомарову, должны стать университеты, которые бы обеспечивались соответствующими их деятельности средствами — научной литературой и искусством. Все вместе они должны давать образование «лицам, уже окончившим воспитание и достигшим зрелого возраста, и содействовать посредством науки прогрессу общественного просвещения и благосостояния» [8, с. 1305]. Основным способом передачи знаний в университетах, по мнению Николая Ивановича, должны быть различные чтения, лекции, исследования.

Раскрывая и пропагандируя идею об открытых университетах, Н. Костомаров подчеркивал, что их основным преимуществом и особенностью должна стать доступность университетского образования для всех желающих. По мнению ученого, следовало отменить вступительные и переводные экзамены. Он неоднократно убеждал современников в необходимости обеспечить получение высшего образования женщинами, обосновывая это тем, что в соответствии с «современными потребностями общественного воспитания необходимы женщины со зрелым (высшим) образованием, чтобы достойно занимать должности директрис и наставниц женских учебных заведений» [7, с. 1503].

Особое внимание в своих статьях Н. Костомаров уделял студенческим корпорациям, которые были распространены в западноевропейских университетах и мед-

ленно внедрялись в российские. По его мнению, в сфере открытых университетов их существование было бы целесообразным [8, с. 1305]. Н. Костомаров, однако, благосклонно относился к корпорации ученых. Опираясь на собственные педагогические наблюдения и опыт преподавательской деятельности в университетах, ученый пришел к выводу, что слушать лекции может каждый, а преподавать науку может только тот, кто подготовлен к этому, кто имеет способности и знания: «Нужно, чтобы профессор получал свою кафедру согласно известным условиям, которые необходимы для оценки его способностей и знаний; необходимо, чтобы каждый профессор имел ученую степень и «избрание» (то есть, чтобы происходило публичное обсуждение кандидатуры на профессорскую должность и голосование за нее — прим. О.Д.) [5, с. 1431].

По глубокому убеждению ученого, профессора должны создавать ученый совет для постоянного обсуждения различных научных проблем. Наряду с этим он считал целесообразным введение глубокой дифференциации кафедр по предметам преподавания в университетских факультетах. К полномочиям ученого совета Николай Иванович советовал отнести: подбор и увольнение профессоров; открытие, расширение, закрытие кафедр; управление общим процессом преподавания; присвоение ученых степеней.

По вопросу ученых степеней отметим, что в то время в России существовали степень действительного студента, кандидата, магистра, доктора [3, с. 252]. Н. Костомаров предлагал оставить три ученых степени: кандидата, магистра, доктора (степень студента отменить согласно отмене студенческого звания). Степень кандидата, по предложению ученого, мог бы получать свободный слушатель после сдачи им соответствующего экзамена. Степень кандидата свидетельствовал бы, что тот, кто его получил, систематически изучал науку и получил образование в университете. Заметим, что одновременно Костомаров отмечал необязательность посещения университетских лекций. Степень магистра, по проекту ученого, мог бы получить кандидат, который стремился преподавать в гимназии. Он должен был сдать «специальный экзамен», приспособленный к требованиям будущего преподавания. Придавая большое значение умению излагать науку, Н. Костомаров предлагал принимать экзамен на степень магистра специалистами, ознакомленным с педагогическими аспектами вопроса. Экзамен предусматривал бы несколько письменных ответов соискателя на поставленные вопросы, а также публичное прочтение пробных лекций в одной из гимназий.

Целесообразным, по нашему мнению, было предложение ученого относительно ученой степени доктора, который давал право на профессорское звание. По Н. Костомарову, получение такой степени должно происходить путем сдачи публичного словесного экзамена по тому предмету, на кафедру которого стремился поступить соискатель, а также через публичную защиту диссертации.

Ученый считал целесообразным оставить звание профессора и доцента, при этом профессора в отличие от доцентов, должны быть членами университетского совета, преподавать дисциплины на высоком уровне. Звание адъюнкта, экстраординарного и ординарного профессора, за проектом ученого, следовало отменить [11].

Заслуживают внимания мысли Н. Костомарова относительно служебных привилегий в университетской образовательной сфере, что в XIX в. реализовались через присвоение профессорам и преподавателям классных чинов согласно с табелем о рангах. Н. Костомаров считал, что этих привилегий следует избавиться, что в университетах и вообще среди ученых мужей присвоение чина нецелесообразно, потому что верил в неоспоримую истину: «... на службе отечеству образованность должна иметь преимущество перед необразованностью». Однако, ученый был против ограничения прав для тех, кто не имел университетского образования, и отстаивал такую мысль: «... чтобы при равной свободе служебной карьеры и для тех, кто имеет университетские степени, и для тех, кто не имеет их, предпочтение отдавалось первым, но не по формальному постановлению, а вследствие общего мнения о моральной и умственной пользе от полученного университетского образования» [11, с. 1437].

Если в предложениях Н. Костомарова о совершенствовании процедуры получения ученой степени, об упрощении структурной иерархии преподавателей университетов с современных позиций видим практическую целесообразность, которая со временем была реализована, то в отрицании им необходимости приравнивания преподавателей до служащих и в его вере в почтении нравственной и умственной пользы университетского образования видим определенную мечтательность и идеализм.

В середине XIX в. развитие образования в российских университетах подчинялось консервативной, имперско-великодержавной политике правительства, что сказывалось и на содержании учебных программ, и на формировании преподавательского корпуса. Университетское образование было заперто в строгие регламентированные рамки [13].

Вопреки существующим запретам, Н. Костомаров считал, что свобода преподавания наук и свобода слушания лекций должна быть общепринятой формой работы для всех открытых университетов. В статье «Мешать или не мешать учиться?» Николай Иванович отмечал, что для успеха высшего образования прежде всего нужна «свобода и сверху, и сбоку, и снизу»: «Как не устраивайте университет, если в нем не будет свободы, не будет в нем преуспевать наука ... Насильно навязанное просвещение — все равно, что насильно навязанное добро» [10, с. 1].

Актualным считаем мнение Н. Костомарова о необходимости поддержания научного уровня преподавания в университете. Ученый рассматривал университет как заведение, которое способствует скорейшему и качественному овладению студентами знаний. Осуществление этого

процесса зависит, прежде всего, от преподавателей, поэтому он предлагал создать в университете конкурентные условия работы для профессоров, чтобы поддерживать высокий научно-исследовательский уровень [6, с. 1538].

Самое главное, что составляет ценность открытых университетов, по мнению Н. Костомарова — это свобода слушания лекций, возможность получения ученых степеней, и в целом, приобретение студентами научных знаний по своему усмотрению. Такие взгляды свидетельствовали о радикально-либеральном мировоззрении ученого, о его стремлении как можно шире развернуть образовательное дело на основе гражданских свобод.

В начале 60-х годов XIX в. в С.-Петербургском университете началась непосредственная разработка нового устава. Как утверждает современный историк Е. Писарева, автором проекта был попечитель Петербургского учебного округа князь Г.Щербатов, возглавлявший коллектив либерально настроенных профессоров университетского совета. С исторической записки о С.-Петербургском университете известно, что Н. Костомаров также участвовал в «трудах Ученого Комитета по составлению Университетского Устава 1863 года» [2, с. 317]. В документе «Исторический обзор деятельности Министерства Народного просвещения. 1802—1902» отмечено, что составляя университетский устав 1863 г., большое внимание уделялось вопросу о развитии автономии и академической свободы университетов. Однако наиболее острая полемика была вызвана вопросом о сохранении или коренном изменении самого типа российского университета. Отмечалось, что Н. Костомаров пропагандировал мысль о необходимости превращения университетов в открытые для всех желающих образовательные учреждения, где в системе читались бы публичные лекции для любознательных людей независимо от пола, звания и возраста. Между посетителями лекций не устанавливалось бы никаких тесных отношений, кроме знакомства. С отрицанием выступали те, кто считал, что устранение из университетов всех учебно-воспитательных элементов привело бы к уничтожению университетов, а в создании студенческих корпораций они видели прочную гарантию мирного развития российских университетов [3, с. 414].

При жизни Н. Костомарова его идеи об организации образовательного процесса в высших учебных заведениях не были реализованы через их несоответствие имперской образовательной политике, и частично из-за их заидеализированного направления. Они отмечались либерально-демократичным характером и оказались такими, что опережали свое время. Однако эти идеи оказывали влияние на сознание общества, будили общественное мнение, способствовали распространению прогрессивных идей в царской России. Следует заметить, что с позиции современной педагогической науки, рассуждения Н. Костомарова о развитии университетов перекликаются с современными положениями относительно такого приоритетного направления развития образования в мире, как развитие непрерывного образования в течение всей

жизни.

Литература:

1. Аврус А.И. История российских университетов : курс лекций / А.И. Аврус. — Саратов : Изд-во Гос. УНЦ «Колледж», 1998. — 128 с.
2. Императорский Санкт-Петербургский университет в течении первых пятидесяти лет его существования / [историческая записка составленная по поручению совета университета ординарным профессором по кафедре истории востока В.В. Григорьевым]. — СПб. : Типография В. Безобразова и комп., 1870. — 432 с.
3. Исторический обзор деятельности Министерства Народного просвещения. 1802—1902. / [составил С.В. Рождественский]. — СПб., 1902. — 785 с.
4. Костомаров Н. Вступительная лекция в курс русской истории, читанная в Императорском Санкт-Петербургском университете 22 ноября 1859 года / Н.Костомаров // Русское слово. — 1859. — № 12. — С. 5—19.
5. Костомаров Н. Еще об университетах (проект открытых университетов) / Н. Костомаров // Санкт-Петербургские ведомости. — 1861. — № 261. — С. 1431.
6. Костомаров Н. Еще одно и последнее замечание об университетах / Н. Костомаров // Санкт-Петербургские ведомости. — 1861. — № 281. — С. 1537—1538.
7. Костомаров Н. Замечание на статью «Русского инвалида» (в № 255): «Наши университеты» / Н. Костомаров // Санкт-Петербургские ведомости. — 1861. — № 275. — С. 1503—1504.
8. Костомаров Н. Замечание о наших университетах. (По-поводу напечатанной в № 1 газеты «День» статьи Хомякова) / Н. Костомаров // Санкт-Петербургские ведомости. — 1861. — № 237. — С. 1305—1306.
9. Костомаров Н.И. Исторические произведения. Автобиография / Н.И. Костомаров [сост. В.А. Замлинский; примеч. И.Л. Бутича]. — 2-е изд. — К. : Лыбидь, 1990. — 735 с.
10. Костомаров Н. Мешать или не мешать учиться? / Н. Костомаров // Санкт-Петербургские ведомости. — 1862. — № 113.
11. Костомаров Н. О служебных преимуществах университетов / Н. Костомаров // Санкт-Петербургские ведомости. — 1861. — № 262. — С. 1437.
12. Костомаров Н. Программа преподавания русских древностей или бытовой истории древней Руси до Петра Великого // Национальный архив республики Татарстан (НАРТ). — Ф.977, оп. ИФФ, д. 774, л. 3—8.
13. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани двух эпох от России крепостной к России капиталистической / Р.Г. Эймонтова. — М. : Наука, 1985. — 447 с.

Место образования в процессе социального становления личности

Ипатова Екатерина Юрьевна, ст. преподаватель
Нижегородский государственный педагогический университет

Личность является продуктом социально-исторического и онтогенетического развития человека. Формирование личности невозможно вне социальной деятельности, только включаясь в процесс исторической практики, индивид проявляет социальную сущность, приобретает социальные качества, вырабатывает ценностные ориентиры.

Социализация — сложный, многосторонний процесс общественного формирования и развития личности, происходящий под воздействием социальной среды и целенаправленной воспитательной деятельности общества. Процесс социализации личности предполагает превращение человека в полноправного члена общества, готового к выполнению общественных функций труженика и гражданина.

Важнейшим инструментом социализации личности выступает образование как важнейший социальный институт. В современной науке образование рассматрива-

ется как социальная система, активно взаимодействующая с социальной средой. Ее эффективность определяется системными характеристиками взаимодействия образования и общества.

Функционирование образовательной системы протекает в условиях реально действующих отношений в обществе. Отсюда, процесс реформирования образования должен строиться на основе существующих социальных закономерностей общественного развития. Происходящие в обществе социально-экономические, политические и нравственно-этические преобразования, происходящие в обществе, определяют необходимость обновления системы образования, ее содержательного функционирования с целью обеспечения адекватности подготовки молодежи к изменениям в обществе. В современных условиях демократических преобразований социальной среды и создания гражданского общества роль образования неизмеримо возрастает, его функции

расширяются, растёт ответственность за воспитание моральных ценностных представлений учащихся. В сфере образования закладываются основные ценностные ориентации, усваиваются базовые социальные норы и отклонения от них, формируется мотивация социального поведения.

Отсюда закономерно, что во многих педагогических трудах социализация рассматривается в связи с понятием «образование» и трактуется в аспекте ориентации образования на социальные эталоны, зафиксированные в общественно сознании.

Проблема установления взаимосвязи между понятиями «социализация личности», «образование» и «воспитание» сегодня наиболее актуальна для понимания роли и места образовательной системы в формировании социальных качеств учащегося, его моральных ценностей, личных потребностей и обязанностей. Безусловно, воспитание способствует развитию и формированию нравственных и гражданских качеств личности, тем самым влияет на его социализацию. Процесс социализации, как приобщение учащегося к активному участию в развитии общества, составляет важнейшую педагогическую задачу воспитания и образования.

Известно, что образование в широком смысле рассматривается как обучение, как педагогический процесс, в ходе которого учащийся под руководством учителя, воспитателя овладевает знаниями, умениями, навыками. В то же время закладывается определенное мировоззрение, мораль, характер учащегося, развивается личность, иными словами, формируется не только качества учащегося, но и гражданина. Освоение учащимися морально-этических ценностей, активного приобщения к социальному опыту является целью обучения. Поэтому обучение включает в себя значительное педагогическое воспитательное воздействие на личность, на его социальный облик.

В последнее время в литературе широко обсуждается проблема соотношения понятий социализации и воспитания. Это обусловлено изменением идеологии государства (переходом к рыночной социально-экономической модели), пересмотром целей, содержания и методов воспитания. При всем многообразии точек зрения авторы сходятся в одном, что воспитание — один из основополагающих факторов социализации личности. Воспитание несет основную нагрузку по формированию человеческой социальности, т.к. задачей воспитания является изменение человека в направлении, определенном общественными потребностями.

Модель воспитания обусловлена уровнем развития общества, его социально — политическими ориентациями. В каждом историческом периоде развития общества воспроизводится свой тип личности, своя система зависимости и взаимодействия, степень свободы. Социокультурные условия выдвигают свои определенные познавательные, морально-нравственные, ценностные задачи, которые специфичны для каждого конкретного

этапа исторического социума, свою систему социально значимых черт и качеств.

В российской педагогике разработка вопросов социализации личности имеет свою историю, а осмысление исторического опыта процессов социализации, на наш взгляд, представляется необходимым шагом к новым социальным практикам передачи жизненного опыта от поколения к поколению. Полагаем, что объективный учет исторического опыта, обращение к российской системе образования, периода его возникновения и становления позволит рационально решить и теоретические и практические проблемы социализации личности.

В отечественной педагогике идеи развития личности и создания воспитательной среды возникли под влиянием французского просвещения ее в XVIII веке. Взгляды И.И. Бецкого и Ф.И. Янковича на роль и методы воспитания были прогрессивными для своего времени. Так, реформа народного образования периода «просвещенного абсолютизма» 80-х годов XVIII века, создавшая государственно-ориентированную систему народных училищ, характеризовавшихся общедоступностью, общеобразовательным характером, практической направленностью, имела цель — воспитание полезных обществу граждан. В ходе ее происходит выдвигание на передний план социальных задач, которым должна служить система образования.

Главная цель социального воспитания заключается в формировании человека, готового к выполнению общественных функций гражданина. Авторы реформы тесно увязывали процесс воспитания с жизнью, социокультурной средой, строили его в соответствии с требованиями общества, в интересах государства, т.е. воспитать «новую породу людей, способных к преобразованию несовершенного общества». Стремилась к «сближению сословий в общем воспитании», повышению информационного статуса всех сословий, в то числе и «простых людей», к расширению образовательного пространства, попытались из «рабов» и «слуг» сделать сознательных граждан.

Расширение информационного поля и возникновение новых идей о естественных, необходимых правах человеческой личности, в том числе и на образование, о гражданском обществе, общественной ответственности индивидумов, разрушали традиционные представления, сложившиеся в обществе. В концепции школьной реформы придается большое значение нравственному воспитанию, человеческой морали, формированию полноправного члена общества, на основе социальные стандарты, образцы поведения, социальных требований государства.

По сути, народные училища организовывались не столько для обучения, сколько для воспитания верноподанных граждан. Выделяется ряд личностных качеств, которые являются основой формирования личности того времени. К примеру, в учебном пособии «О должностях человека и гражданина» перечисляются необходимые душевные добродетели, которые человек должен в себе вос-

питывать: «склонность и старание», «должности звания своего исполнять», «любочестие» и др. Здесь также содержались практические советы поведения в обществе: «быть с людьми приветливым», «искренним», «почтительным» [3]. Альтернативная модель поведения осуждалась: «...ленивый и праздный человек есть бесполезное бремя земли и общества» [4]. На двадцати страницах здесь красноречиво изображается вред таких пороков, как «безмерное самолюбие», «гордость и спесь», «подлость», «распутство», «ложь», «грубость» и другие [5].

В других «образовательных» документах школьной реформы – «Уставе народных училищ Российской империи» (1786 г), а также «Правилах для учащихся» большое внимание уделялось воспитанию. Идеология «устава» изложена в его преамбуле: «Воспитание юношества было у всех просвещенных народов толико уважаемо, что почитали оное единым средством утвердить благо общества гражданского...» [1].

Иными словами мысли авторов гражданского общество есть результат просвещения народов.

В тоже время во всех учебных учреждениях регламентировались отношения педагогов и воспитанников, предполагалось, что такие отношения должны строиться на доверии, взаимно уважении, авторитете учителя. Описывались права и обязанности учащихся, которые должны почитать своих учителей, повиноваться их приказам. Поведение учащихся определялось в мельчайших деталях. Ученики должны «не токмо в училище...благочинно, смиренно и добропорядочно поступать, но и дома, ни в ином месте затевать ссор, непристойных и срамных разговоров и речей, суетных и баснословных сказок и другого чего».

В соответствии с инструкциями для учителей запрещалось унижать человеческое достоинство ученика, перечислялись запрещенные к применению средства: ремни, палки, розги и др. Учитель должен быть «миролюбив и порядочен, ко всем дружелюбен и услужлив... особенно избегать он должен брани и сквернословия». В тоже время ему необходимо было «заступать у учеников место родителей, потому, чем менее сами родители всепомоществуют в наставлении детей своих, тем более трудиться должен учитель. Звание учителя обязывает его также «стараться сделать из учеников своих полезных членов обществу, просвещать разум учеников и научать их как думать,

так и поступать разумно, честно и благопристойно» [2]. В инструкциях поведения учителей и учащихся содержится много весьма правильных положений, вполне актуальных для современной педагогики.

Следует отметить, что в разработанных учебных планах того времени целевой установкой прослеживается их тесная привязка к социальным функциям «гражданского общества». Это нашло отражение в ярко выраженном практицизме при изучении грамматики. Следовало научить школьника писать различные документы, при изучении арифметики задавались задачи «из жизни» – из рыночных, таможенных ситуаций. Учащиеся приобщались к познанию различных моментов окружающего их социального бытия, это, к сожалению, не удалось сохранить российской школе будущего времени.

Другая задача, стоящая перед системой образования – это «вращивание» законопослушных людей, не снимающих с себя ответственности за все происходящее в обществе, выполнение человеком гражданских обязанностей.

Известно, что парадигма поведения гражданина любой страны должна строиться на уважении государственных интересов. В связи с этим учебное пособие «О должностях человека и гражданина» содержало раздел, посвященный социально-политической проблематике. В разделе «О любви к Отечеству» указывалось, что следует исполнять законы, платить налоги, защищать государство от врагов. В целом образовательная система должна была служить не столько профессиональным целям, сколько готовить верного и надежного человека для российского государства. Он должен стать «гражданином в первую очередь, а уж потом офицером или прокурорским работником в уездном присутственном месте». Иначе говоря, воспитание патриота и общественно активного человека составляло краеугольный камень идеологии концепции просвещенного абсолютизма.

На наш взгляд, образовательные реформы конца XVIII века ценны для нашего времени прежде всего тем, что они показывают качество гражданина, социально активного члена общества и уровень развития гражданского социума во многом зависят от эффективности функционирования системы образования.

Литература:

1. Полное собрание законов Российской империи Т. XXII. – с. 646.
2. Там же с. 650–658.
3. Фельбигер И.И. О должностях человека и гражданина. -СПб., 1896. – с. 27.
4. Там же с. 39–40.
5. Там же с. 45–46.

Творческая мастерская В.Ф. Шаталова

Казыгулова Айман Тлепбаевна, учитель русского языка и литературы
Школа-лицей №266 (Казалинский район, Казахстан)

«Педагогика как наука необычайно сложна. Не исключено даже, что в природе вообще не существует более сложной науки, чем педагогика. И сложность ее, прежде всего, в головоломных сплетениях взаимосвязей сотен тысяч ее компонентов. Мера же ответственности ее — человек! Будем же помнить об этом каждый день, каждую минуту нашей учительской жизни», — писал В.Ф. Шаталов. [1, с. 210]

Имя донецкого учителя Виктора Федоровича Шаталова вписано золотыми буквами в историю педагогики. В конце XX века передовые мысли великого педагога вызвали интерес общественности. Идеи, формы, методы работы В.Ф.Шаталова развивают педагогическое мышление и у современного учителя XXI века.

Каковы же принципы работы В.Ф.Шаталова? Прежде чем ответить на этот вопрос, все мы признаемся, что деление учеников на средних, слабых и сильных существует, как и тогда, до сих пор. Для того чтобы искоренить это явление педагоги творческой мастерской конца XX века выдвинули девиз «...все дети — без исключения! — способны успешно овладеть школьной программой» [1, с. 144]

Сложности при обучении В.Ф.Шаталов объяснял, выделяя следующие позиции учителя:

- повышенный тон;
- нервозность;
- выставление двоек;
- записи в дневниках;
- нравоучительные беседы с родителями;
- апелляции к классным руководителям и школьным администраторам

При таких обстоятельствах возникала обостренная реакция ребят. Великий педагог советовал найти путь к каждому ученику и воспитать в нем чувство человеческого достоинства, только тогда каждый ученик почувствует себя личностью. Виктор Федорович доказывал, что программы с короткими теоретическими положениями, за которыми сразу следует практический этап, не приведут к успеху учеников. Большие блоки тем и разделов, по его мнению, позволяли осмыслить ученикам логические взаимосвязи отдельных теорем, правил и параграфов, углубить свои знания.

Перечислим этапы перспективного подхода к обучению, сторонником которого был В.Ф.Шаталов:

- 1) развернутое объяснение взаимосвязанных параграфов учителем;
- 2) опорный плакат: сжатое изложение, озвучивание, расшифровка символов;
- 3) работа учеников над опорными сигналами;
- 4) домашняя работа с опорными сигналами;
- 5) письменное воспроизведение опорных сигналов на следующем уроке;

6) ответы по опорным плакатам;

7) повторение и углубление изученного материала

В итоге, глубоко поняв теоретический материал, ученики желали испробовать свои силы в деле. А за сэкономленное время, благодаря сконцентрированному обучению, повышался объем выполняемых практических работ с применением прочных теоретических знаний. «Отличное знание теории — крылья для максимальной реализации способностей лучших учеников, проверки сил в разнообразных нестандартных творческих заданиях. Для тех же, кто мыслит не так резко, новая методика изучения и закрепления материала — основа успешного продвижения вперед», — писал В.Ф.Шаталов [1, с. 146]

Чтобы обнаружить «ускользнувшие нюансы» при возвращении к ранее изученным разделам, Виктор Федорович предлагал постоянно повторять пройденный материал. Как психолог, он подчеркивал, что у ученика, ощутившего движение, развитие и рост, появляется мощный психологический стимул в преодолении новых трудных вопросов.

Великий педагог был уверен в том, что из первой искорки, которая является мгновенным озарением, возгорится пламя творческого поиска. Именно в этот момент он просит учителей быть чуткими, внимательными, чтобы обеспечить сохранение и нарастание творческого потенциала учеников.

«Уроки открытых мыслей» Чтобы понять, как точно сформулировал В.Ф.Шаталов название уроков, надо понять и вникнуть в суть таких занятий, на которых учащиеся открыто высказывали свои мысли, спорили между собой, доказывали свою точку зрения, приводя убедительные аргументы.

Виктор Федорович на таких уроках одобрял и ошибки учеников, и то, что они не соглашались с учителем. Главное в том, подчеркивал великий педагог, что открытые мысли рождают стремление к действию, что ученики никогда не останутся равнодушными к происходящему на уроках открытых мыслей. Интересные мысли заносились в летопись открытых мыслей. Особо отмечал В.Ф. Шаталов, что надо поощрять учащегося за участие, а не за победу. Методика щадящей педагогики Виктора Федоровича была построена на таких приемах, с помощью которых слабый ученик чувствовал свой рост в обучении «...без унижающих их достоинств слов и выражений без брезгливых гримас и даже сколько-нибудь обидных интонаций» [1, с. 151] не только со стороны учителя, но и со стороны учеников. В конечном итоге слабый ученик верил в себя сам.

Все мы знаем, что необычное лучше запоминается. Именно этот метод советует использовать Виктор Федорович при составлении опорных сигналов. «Мысль, образ, слово могут приходить к нам в самых неожиданных комбинациях. При этом одни из них могут превалировать, другие

играть вспомогательные роли, но, будучи взаимосвязанными, обособиться они уже не могут никогда. Это естественное свойство нашей памяти, лежащее у истоков и научного, и литературного, и всякого иного восприятия окружающего мира» [1, с. 153]

Опорные сигналы являлись обязательной частью целостной методической системы В.Ф. Шаталова. Он доказывал, как можно закодировать большие тексты из учебника с помощью ключевых слов, букв-сигналов, чертёжей. Ученики легко восстанавливали изученный материал по опорным сигналам, так как они построены на принципе доступности.

Письменный	Магнитофонный	Тихий (устный) опрос
Восстановление опорных сигналов по пройденной теме	Запись на магнитофонную ленту ответа ученика с использованием листа с опорными сигналами	Ученик тихо рассказывает пройденный материал учителю, чтобы мог слышать только он
Количество учеников, выполнявших работу: весь класс, кроме отвечающих у доски и магнитофона	Количество учеников, отвечавших у магнитофона: 1–2 учащихся (можно больше – это зависело от количества магнитофона)	Количество учеников, отвечавших у доски: 1 учащийся

Указывая на эффективность этих видов опроса, Шаталов отмечал:

- 1) возможность опросить весь класс!
- 2) сэкономленное время;
- 3) снятие психологической перегрузки;
- 4) доверительная психологическая атмосфера;
- 5) усиление не контроля, а появления трудового настроения учащегося;
- 6) высокая продуктивность учебного труда.

Работая с опорными сигналами, слабые ученики обретали уверенность, так как они чувствовали, что это полезно каждому. При восстановлении опорных сигналов даже самый слабый ученик получал высокую оценку за письменные работы, хотя они затруднялись при устных ответах, на практических занятиях

Шел процесс накапливания знаний и приобщения к систематическому труду. При традиционных ответах ученики боялись выставлять напоказ свое невежество. Магнитофонные и тихие устные опросы придавали уверенность ученикам, так как только учитель знал, сколько учащийся допустил ошибок во время ответа. При таком методическом приеме постепенный рост знаний уч-ся, а также подъем его душевных сил.

Почему ученики часто молчать у доски? «Часто из-за боязни... А если снять с ребенка чувство страха, чувство неуверенности в своих силах и по крупицам, методически последовательно вселять в него веру в свои возможности? Поддерживая первыми успехами в письменной подготовке к каждому уроку, посильными заданиями из различного рода сборников задач и ненавязчивой помощью старшеклассников и товарищеской взаимопомощи и взаимоконтроля» [1, с. 168]

Великий педагог указывал на то, что родители имеют право посещать занятия. Но ответит ли ученик на хо-

Компактные опорные сигналы улучшали внимание учеников, побуждали их к активному труду. Виктор Федорович считал, что умение обобщать разрозненные факты, настойчивость в поиске – это талант.

«Листы опорных сигналов обеспечивают логически последовательное раскрытие темы и при изложении нового материала учителем, и при подготовке учеников к урокам, и при всех видах устных ответов: это своеобразная основа, линия развития мысли, в том числе и творческой» [1, с. 162]

По этой методике В.Р.Шаталов выделял три вида опроса, которые проводились одновременно:

рошую оценку в присутствии родителей? Эту проблему решает магнитофонный опрос. При устном опросе запись, сохранившуюся на магнитофоне, могли прослушать и родители, и сами ученики.

Автор подчеркивал положительные стороны устных опросов с использованием опорных плакатов и листов:

- 1) отпадение необходимости в одновременном выполнении нескольких операций: удерживание в памяти плана рассказа и ведение самого рассказа;
- 2) оперирование новыми терминами, именами, датами и, как следствие из этого, исчезновение слов-паразитов;
- 3) исключение случайных срывов благодаря строго очерченным рамкам обязательного рассказа.

Какова же роль учащихся при создании опорных сигналов? В.Ф. Шаталов отмечал, что были проведены эксперименты среди учащихся, которые прекрасно справились с работой, т.е. четко и красочно составили листы с опорными сигналами, но все-таки они должны изготавливаться авторскими коллективами и издаваться как методические пособия.

Автор доказывал, что каждый учитель при объяснении нового материала делал на доске записи, отдельные штрихи. Ученики, готовясь дома к уроку, мысленно представляли записи своего учителя. «Новая методика предусматривает, что такую доску после каждого урока уносит с собой домой каждый ученик... Возражать против этих методических пособий – это значит возражать против классной доски, против мелков, записей во время объяснения нового материала... Против всего, что облегчает учение» [1, с. 174].

Девизами В.Ф. Шаталова являлись следующие выражения:

«Ученик должен учиться победно!», «Один за всех и все за одного!»

Литература:

1. «Педагогический поиск» Сост. И.Н.Баженова. Москва «Педагогика», 1989 г.

Развитие педагогических идей русского космизма в современной теории и практике образования

Корженко Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Белгородский государственный институт культуры и искусств

Педагогические идеи русского космизма принадлежат к общей линии гуманизма, которая развивается на протяжении всей человеческой культуры. Они находили и находят отклик в философии, литературе и, конечно, педагогике, реализуются, дополняются и переосмысливаются многими авторами. В то же время ряд российских педагогов (Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Б.П. Неменский, М.П. Щетинин и многие другие), даже, быть может, не называя себя наследниками учения русского космизма, разрабатывает сходные принципы и идеи. Что касается современной педагогики в целом, то в ней намечается космический взгляд на человека. Это связано с общей социокультурной тенденцией: «космизацией» сознания. Мы все более ощущаем себя космическими существами, причастными бытию Вселенной, являющимися его неотделимой частью. Активно дискутируется сегодня вопрос о космической миссии человека. Педагогика, рассматривающая процесс духовного воспитания с этих позиций, уже сама по себе является новаторской, и в ней, по нашему мнению, явно прослеживается связь с идеями русского космизма. Такая педагогика задается вопросом, сформулированным Ш.А. Амонашвили так: «Ребенок! Имею ли я право... прикасаться к тебе, если заранее не восполнюсь сознанием того, что ты есть безграничность и неповторимость? ... сознавая, что ты несешь в себе особую миссию для себя и для людей...? Вот и нужен мне философский, а может быть, космический взгляд на ребенка» [1; с. 10].

В частности, «космическая» педагогика пересматривает принципы воспитания одаренных детей. Люди — как звезды, и у каждого из них есть свое свечение — у одних более яркое, у других — тусклое. Тех, кто рождается с самым ярким свечением, называют одаренными; а вот бездарных людей нет в принципе — есть лишь те, чье свечение не нашло должной поддержки. В связи с этим педагоги делают ряд выводов: 1) «нет людей, которые пришли в мир без определенного набора энергетических лучей»; 2) «среди энергетических лучей, данных человеку, есть общие, одинаковые для всех людей, но есть и индивидуальные»; 3) «среди индивидуальных лучей есть самые яркие, гармоничные и особой тональности. Эти, последние, и определяют дар и способности человека» [2; с. 101–102]. Отсюда следует, что задача всех воспитателей (родителей, школьных учителей и т.д.) — во-первых, обна-

ружить и выделить индивидуальный дар каждого ребенка, а во-вторых, создать условия для его самостоятельного развития. Под созданием условий понимается следующее: обеспечение учебно-воспитательного процесса необходимым инструментарием (наглядными, техническими и другими пособиями, материалами, инструментами); помощь ребенку в овладении различными способами деятельности; наконец, (и это — самое важное!) — создание энергетического поля любви, без которого невозможно нормальное развитие и рост творческой индивидуальности. Таким образом, отношение к ребенку как к микрокосму очень актуально для современной педагогики, практически применимо в ней.

Сегодня все более открыто изучается и популяризируется свои данные биоэнергетика человека. Исходя из того, что все в мире (включая и людей) обладает энергией, а любые жизненные процессы — это проявления ее бесконечного движения, биоэнергетика во многом меняет и педагогический смысл. Поскольку в основе Мироздания (Космоса, природы, социальных процессов, — в том числе педагогического) лежат постоянные колебательные энергетические движения, то и воспитание мы можем считать возбуждением, накоплением и расходом энергии.

Итак, можно сделать вывод о том, что современная наука как бы заново открыла особый вид энергии — биоэнергию, а также духовность, или психическую энергию. Это — те самые каналы, с помощью которых мы взаимодействуем с Космосом. Потенциал психической энергии дан нам всем — важно лишь правильно им распорядиться. Если человечество будет его использовать не на разрушение, а на познание себя и окружающего мира, на исполнение своей миссии созидателя, оно будет восходить в развитии бесконечно. К тому же духовность способна накапливаться и умножаться при активном использовании, а вот из-за «лености души» она деградирует и сходит к нулю.

В подобном подходе мы наглядно видим воплощение таких идей русского космизма, как синтез науки и создание целостной «науки о жизни», а также — соборность: единство, взаимосвязь неповторимых человеческих индивидуальностей, всего социума, земной и космической природы. Законы и принципы биоэнергетики постепенно берутся на вооружение современными педагогами, что позволяет по-новому взглянуть на

многие аспекты воспитательного процесса. Здесь имеются в виду и психоэнергетические особенности каждого отдельного ребенка, и такие же особенности учителя (прежде всего — его «положительная» или «отрицательная» заряженность), и, наконец, энергетика всего учебно-воспитательного учреждения или семьи. Все вышперечисленное необходимо учитывать не менее внимательно, чем наличие учебных пособий, планов воспитательной работы и т.д. Учитель, обращающий внимание на «космический» аспект своей работы, всегда помнит, что «дети не рождаются с пустыми руками, они несут с собой заряд создания духовных и материальных ценностей, они в состоянии сотворить их, потому и рождаются, чтобы создавать и творить» [1; с. 11]. Из этого следует закономерный вывод: педагогика должна исходить из личностных особенностей ребенка, искать пути их максимальной реализации и вести воспитанника (при его активном участии!) по этим путям.

Подобный комплекс воспитательных взаимодействий получил название «педагогика сотрудничества» (один из ее ярчайших представителей — Ш.А. Амонашвили). Цель последней — «сделать ребенка нашим... добровольным и заинтересованным соратником, сотрудником, единомышленником в своем же воспитании, образовании, обучении, становлении, сделать его равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за этот процесс, за его результаты» [1; с. 47—48]. Иначе говоря, педагогика сотрудничества предлагает новый взгляд на духовно-нравственное воспитание детей.

Как продолжение линии русского космизма можно рассматривать и педагогическую реализацию принципов ненасилия. Основные обоснования ненасильственной организации жизнедеятельности детей можно найти практически во всех гуманистических теориях воспитания, однако лишь космисты (прошлого и нынешнего времени) исходят здесь из представления о детях как неповторимых «галактиках», каждая из которых и отличается от других, и, в то же время, неразрывно связана с ними.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. — М., 1996.
2. Еремкин А.И. Педагогика «поющих звезд». //См.: Инновации в образовании: теория и практика. — Белгород, 1998.

Историография становления и развития педагогических научных школ

Кривощёкова Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета

Актуальность проблемы исследования обусловлена социокультурной потребностью в убедительном обосновании значимости научных школ как факторов прогресса науки; кардинальной переоценкой ценностей педагогики

Надо заметить, что наступивший сегодня кризис духовности заставляет все большее число ученых, культурологов, педагогов обращаться к идее формирования целостной и творческой личности, обращаться к конкретному человеку, к его индивидуальным особенностям и задаткам. Эта линия, последовательно проводимая в русском космизме, имеет огромные перспективы развития в области воспитания.

Современная педагогика приходит к выводам, которые продолжают линию русского космизма, его идеи, касающиеся уникальной роли и места человека в мире, а также наших отличительных черт, связанных с ними. Всякий природный объект (и человек — в том числе) для чего-либо предназначен. Лишь при условии соответствия своему назначению он испытывает состояние комфорта, гармонии. Но люди, в отличие от остальных существ и предметов, имеют свободу воли, т.е. действуют самостоятельно, сами находят свое место в жизни. В этом — их специфика. Подобный подход к человеку и вопросам его воспитания мы с уверенностью можем назвать антропокосмическим и устремленным в будущее. Мудрый воспитатель всегда дальновиден. Он работает не ради кратковременных, сиюминутных результатов, а нацелен на перспективу. Если изначальные мотивы наших поступков, слов и мыслей будут созидательными, а жизнедеятельность — упорядоченной, активно-трудолюбивой, направленной на развитие, то и результатом действия станет гармонизация, создание ноосферы. Воспитание и самовоспитание самым прямым образом ответственны за осуществление этой цепочки, за выполнение космоэволюционной функции человека.

Таким образом, плоды воспитания, с одной стороны, глобальны по своим масштабам, а с другой — вполне конкретны. Современная педагогика осуществляет преемственность идей русского космизма, и в перспективе такой процесс будет происходить не менее активно. Это подтверждает правоту взглядов русских космистов на воспитание и образование, а также их актуальность для нашего времени.

и системы образования, а также результатов подготовки кадров высшей квалификации в условиях установления новой формы социальных отношений, суть которой заключается в необходимости людей «думать вместе и дей-

ствовать сообща»; необходимостью выявления рациональных и гуманистически ориентированных условий воспитания (опыта подготовки) нового поколения ученых в педагогических научных школах, для определения векторов развития педагогической науки в контексте мировой и отечественной педагогики; важностью обоснования закономерностей развития региональных педагогических научных школ, их зависимости от изменяющихся потребностей общества, позволяющей диверсифицировать содержание, формы и методы образовательной практики при сопоставлении с уровнем экономического развития общества, а также с уровнем развития науки и культуры Урала в советский и постсоветский период (до нач. XXI века).

Проблема становления и развития педагогических научных школ Урала как устойчивых социальных институтов общества, аккумулирующих научный, интеллектуальный потенциал инновационного развития образования и способствующих активному развитию и функционированию перспективных образовательно-воспитательных моделей, оказывается имплицитно связанной с проблемой оптимизации научно-исследовательской деятельности в высшей профессиональной школе. Оптимизация научно-исследовательской деятельности в высшей профессиональной школе определяется стимулированием фундаментальных научных исследований, созданием открытой информационной среды, повышением престижа профессии ученого, интеграцией науки и образования, развитием целостной системы подготовки квалифицированных научных кадров (кадров высшей квалификации). В ряде государственных документов отмечается, что для реального преобразования жизни России в целом важное значение имеют развитие науки и научного потенциала в регионах, способствующие прогрессу регионов с учетом экономических, ресурсных, экологических и культурных особенностей (Доктрина развития российской науки (1996); Постановление Правительства Российской Федерации от 27 апреля 2005 г. N 260 «О мерах по государственной поддержке молодых российских ученых — кандидатов наук и их научных руководителей, молодых российских ученых — докторов наук и ведущих научных школ»; Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы).

Проблема становления и развития педагогических научных школ является одной из наиболее активно разрабатываемых в современной научно-педагогической литературе. В ее рамках четко выделяется и приобретает самостоятельный статус тематика педагогического значения региональных научных школ, их роли в формировании кластеров развития образования, в воспитании новых поколений ученых, в научном обеспечении образовательной стратегии и практики. До последнего времени исследовательские работы в данной области носили, по большей части, поисковый характер: шло накопление фактического материала, открывались особенности отдельных региональных научных школ, выявлялись не-

которые закономерности и тенденции их развития. В настоящее время появились возможности исследований концептуального характера, отражающих реальную историю научных школ на их сущностном уровне.

Теоретический анализ заявленной проблемы свидетельствует о том, что область исследований педагогической научной школы, наравне с понятиями научно-исследовательская работа и квалификационные научно-педагогические исследования, является ведущей в педагогической науке в связи с обсуждением проблемы построения информационного общества как новой фазы социального развития.

Начиная с работ А.Н. Антонова, И.А. Аршавского, Б.М. Кедрова, Т. Куна, И. Лакатоса, К.А. Ланге, Д. Прайса, Н.Н. Семенова, С.Д. Хайтуна, Г. Штейнера, М.Г. Ярошевского, проблематика педагогической научной школы приобрела особую актуальность в философских, социологических, педагогических, психологических исследованиях отечественных и зарубежных авторов, подтверждая тезис о том, что научные школы играют важную роль в развитии педагогической науки в целом, и в совершенствовании подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в частности [6]. Феномен научной школы, сопряженный с другими научно-социальными объединениями и структурами науки, такими как научная дисциплина, научное направление, организация (институт, лаборатория, сектор, кафедра) и др. достаточно глубоко и многоаспектно изучен, о чем свидетельствуют научно-исследовательские работы, посвященные научным школам: «Научная школа — феномен и исследовательская программа науковедения» (В.Б. Гасилов); «Проблемы научной школы как формы познавательной деятельности» (Э. Дам); «Научная школа как форма кооперации ученых» (А.В. Огурцов); «Научная школа как коллективное творческое сознание» (В.П. Боярский, Н.А. Гаврюшин). С выходом крупных коллективных работ «Основы науковедения» (1985 г.), «Научно-технический потенциал: структура, динамика, эффективность» (1987), «Научные кадры СССР: динамика и структура» (1991 г.), научные школы рассматриваются как неотъемлемая часть отечественного потенциала науки и образования.

Научная школа как науковедческая категория описана в работе О. Воверене и О. Вилкиной [2], а феномен научных школ стал изучаться как в общеисторическом (В.П. Корзун, С.Б. Максюкова) [4, 5], так и в социокультурном контексте (Н.П. Лукина и Е.С. Ляхович). Социологические подходы к изучению деятельности научного сообщества успешно развивает тбилисская школа науковедов. Проблемы информационных связей научных школ, их идентификации, оценки динамики научных направлений и развития сети научных коммуникаций нашли отражение в работах Л. Мальцено, И.В. Маршаковой, Г.Г. Дюментона. Вопрос о долговечности научных школ и научных направлений поставили Е.З. Мирская и Г.А. Несветайлов.

В ряде работ отмечалось, что в орбиту интересов истории науки помимо изучения развития предметного содержания отдельных наук и научного знания в целом, связей между развитием общества и развитием науки входит исследование эволюции форм организации науки, ее структуры, развития методов исследований, истории формирования и деятельности продуктивных научных школ и коллективов, методов и особенностей руководства ими, форм и методов подготовки и использования специалистов и т.п. (М.Г. Ярошевский, П.Л. Капица) [3].

Идея развития, становления и преобразования научных школ рассматривается как история познания предмета педагогической науки, как история развития педагогических учений, как важный социальный институт уральской региональной педагогической науки, как способа организации коллективной научно-исследовательской деятельности, которая своими корнями уходит в историю философской и педагогической мысли: 1) интерес к феномену научной школы проявляли Аристотель, Сократ, Пифагор, Гиппократ, Диоген Лаэртский; 2) на консолидирующую направленность научных школ указывали Г.М. Добров, С.Р. Микулинский, Н.И. Родный, М.Г. Ярошевский, С.А. Кугель, П.Б. Шелищ и др.; 3) целостное учение о культуре научно-исследовательской деятельности представлено в трудах Н.Н. Ванага, М.В. Нечкиной, А.М. Панкратовой, Г.С. Фридлянда и др.; 4) изучением проблемы личности и коллектива в научном творчестве, формировании и деятельности научных школ занимались такие исследователи, как Г.М. Добров, С.Р. Микулинский, Н.И. Родный, М.Г. Ярошевский, С.А. Кугель, П.Б. Шелищ.

Литература:

1. Ведущие научные школы России. Справочник. — М.: Янус-К, 1998. — 624 с.
2. Воверене О., Вилкина О. Научная школа как науковедческая категория // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. — с. 154–156.
3. Грезнева, О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) [Текст] / О.Ю. Грезнева. — М., 2003. — 69 с.
4. Корзун В.П. О роли и месте научной школы в истории науки // Исторические чтения памяти Михаила Петровича Грязнова. — Омск, 1987. — с. 3–6.
5. Максюкова С.Б. Научные школы и направления как внутринаучные регуляторы преемственности в историческом познании // Проблемы социального познания и управления. — Томск, 1988. — с. 59–66.
6. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. М., 1977. — с. 86.

Об учебном кино в 1930–80-е годы по материалам газеты «Правда»

Мальцев Дмитрий Валентинович, кандидат химических наук, ст. преподаватель
Бирская государственная социально-педагогическая академия

Учебные фильмы в нашей стране имеют богатую историю. В советские годы существовала целая индустрия по созданию учебных и научно-популярных фильмов. В данном

В истории мировой науки научные школы известны со времен античности (школа Аристотеля, школа Платона и др.). Советское науковедение успешно развивалось совместными усилиями ученых из Киева, Москвы, Ленинграда, Таллинна, Тарту, Минска, Тбилиси, других городов. После распада Советского Союза одним из ведущих центров исследования науки в России становится Ленинград — Санкт-Петербург [1].

В 1990-е — начале 2000-х годов предметное поле изучения научных школ необычайно расширилось как тематически, так и географически. Исторические типы научных школ, особенности современного понимания научной школы, развитие современной научной школы и новых видов коммуникаций между учеными исследовались в работах Ю.И. Неймарка, А.Н. Тихонова, Г.Л. Ильина, Э.С. Зимина, Д. Сапрыкина, Е.З. Мирской, Г.А. Унтуры и др. Ряд работ посвящен взаимодействию и взаимовлиянию академических и вузовских научных школ, роли научных школ в воспроизводстве кадрового потенциала и исследовании образования взрослых, моделям взаимодействия науки и образования через научные школы, истории формирования и развития научных школ отдельных вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Екатеринбурга, Томска, других городов.

В этот же период создан значительный историографический задел в изучении формирования и деятельности научных школ в различных направлениях исследований: физике, в том числе ядерной — благодаря системным исследованиям атомного проекта СССР, математике, механике, гидродинамике, информатике и программировании, новой технике, геологии, географии, химии и биологии, экономике, социологии, психологии, истории.

направлении работали специализированные киностудии: Центральная студия научно-популярных и учебных фильмов «ЦентрНаучФильм», «КиевНаучФильм», кино-

лаборатории «Школфильм» и «Вузфильм», центральная кинологическая лаборатория «Союзвзфильм», Ленинградская киностудия научно-популярных фильмов «Леннаучфильм», Свердловская киностудия, Днепропетровская лаборатория по производству технических средств обучения, киностудия учебных фильмов Киевского университета им. Т.Г. Шевченко и др.

В статье осуществлен краткий экскурс в историю учебного кино во времена СССР по материалам газеты «Правда». Данная газета в рассматриваемый период времени являлась по настоящему массовым средством информации. Опираясь на ее материалы, сделана попытка показать, какие проблемы в области учебного и научно-популярного кино выносились на всеобщее обозрение, волновали преподавателей, режиссеров и насколько они актуальны в настоящее время.

Уже в 30-ые годы прошлого века учебное кино активно способствовало развитию медицины как науки, помогало совершенствованию врачей. Так, в 1935 году путем удачного присоединения микроскопа к киноаппарату впервые в истории медицины удалось воспроизвести на экране работу элементов сердца [1]. Фильм произвел сильный эффект. Внимание уделялось и учебным фильмам о физиологии нервной системы [2]. Следует сказать, что в эти годы интерес к советскому учебному кино был действительно сильный. Об этом свидетельствует заключение соглашения с итальянским национальным институтом воспитательной кинематографии «Люче» о взаимном обмене хроникальными и научными фильмами [3]. Ежемесячно планировалось поставлять по 5–6 новых сюжетов. За выходом новых учебных фильмов следили даже Чешские газеты. Кино не просто производилось, а подчеркивалось, что активное использование учебного и научно-популярного кино в учебном процессе положительно сказывается на успеваемости школьников [14].

В 30-е – 70-е годы учебные фильмы не только прославляются, но и подвергаются обоснованной критике учителей практиков [3]. Критикуются даже планы министерства просвещения по созданию учебного кино. Поднимается вопрос отсутствия методических указаний по использованию кинопродукции на уроке, отсутствию удобного компактного киноаппарата, отсутствию школьных фильмов на языках коренного населения. Поднимаемые в прессе вопросы свидетельствуют об активном интересе общественности к учебному кино. В 1959 году проходит всесоюзное совещание по вопросам учебного кино [5]. Уже тогда звучат высказывания об эффективности учебных фильмов в заочной форме обучения, о необходимости создания специализированных киностудий для более массового производства данной кинопродукции. В статьях приводятся конкретные цифры. Так в 50-х годах для использования на уроках было доступно около 400 учебных фильмов [4], в 60-х около 800 [6]. С 1955 по 1962 выпущено всего 359 кинокартин [6]. По каждому предмету не более 5–6 картин. Подчеркивается, что этого явно недостаточно. Это во многом связано с

проблемой заказа учебных фильмов [8]. Критикуются комиссии по отбору проектов учебных фильмов. Имеют место необоснованные претензии к сценариям. Для решения проблем предлагается введение должности научного консультанта для конкретного фильма, который будет фактически членом съемочной группы и сопровождать все этапы создания кинокартины [8]. Так, в статье Кинорежиссера В. Лопатина от 1973 года говорится о проблеме недостаточного производства именно учебных картин, об отсутствии по всем предметам именно законченных циклов учебных фильмов. А только цикл позволяет обеспечить выполнение принципов систематичности и последовательности [10]. Отсутствие таковых затрудняет оценку эффективности применения учебного кино в образовании. При этом слишком много снимается технико-пропагандистских лент, создаваемых по заказу многочисленных министерств и ведомств с ограниченным тиражом. Система заказов учебных фильмов, ориентированная на единичные работы по разрозненным темам. Так же предлагается интересная идея задействования выпускников Всесоюзного института кинематографии в производстве школьных фильмов на этапе дипломных работ [6].

Министерство высшего и среднего специального образования СССР реагирует на замечания [12]. Пытается решить проблемы, поручая распространение и тиражирование специализированной организации «Союзвзфильм». Также обещает улучшить и методическую поддержку педагогов.

В настоящее время все вопросы в принципе остались актуальными. По-прежнему нет законченных циклов учебных фильмов для школы и вуза. Система производства фильмов стала еще менее понятной. Фактически, крупные киностудии только восстанавливают силы в данном направлении. Зато появляется большое количество полулюбительских в кинематографическом плане видеofilмов, видеолекций. Среди некоторых можно встретить и очень качественные работы. Возможно, развитие мини студий при вузах с ведущими педагогами-практиками будет одним из путей насыщения образования данной видеопродукцией.

Сейчас почти также актуально звучит фраза о перспективности учебных фильмов в заочной форме обучения. Заочная форма начинает переживать бум, опираясь на развитие коммуникационных технологий. Здесь чувствуется сильная необходимость в разработке конкретных методик уже с учетом новых технологий.

В 60-ые годы происходит активное развитие космонавтики. Научно-популярное кино не остается в стороне и появляется картина П. Клушанцева «Луна» [7]. Картины данного режиссера опережают по используемым спецэффектам зарубежные фантастические фильмы. К сожалению, в настоящее время по качеству специальных эффектов даже художественное Российское кино пока отстает от западного. Но бурное развитие киноиндустрии дает надежду на перелом ситуации.

В рассматриваемую эпоху часто обсуждается проблема, почему учебное кино плохо внедряется в школу и вуз [8]. Одной из причин считают плохую кинофикацию школ, причем техникой как компактной узкоплёночной, так и широкоформатной, рассчитанной для больших аудиторий [6]. В частности, отмечается, что в Киеве только треть школ снабжена киноустановками по состоянию на 1969 год [8]. Это мало. Но работников образования волнует не только техническая сторона вопроса. Для повышения качества фильмов необходимы научные исследования по психологии восприятия информации, по эффективности различных типов учебных фильмов [10].

В наше время учебные учреждения снабжаются мультимедиа проекторами. Техника стала компактной, менее шумной. Тем не менее, существует один нюанс, на который практически не обращают внимание. Приобретаемые в школы мультимедиа проекторы, как правило, рассчитаны в основном на демонстрацию статических слайдов. Для качественного показа кино требуются более дорогие устройства, особенно для больших аудиторий. Демонстрация фильмов на неприспособленных для этого мультимедиа проекторах не приведет к желаемому эффекту и может даже создать нежелательную нагрузку на зрение учащихся. В наше время, безусловно, ведутся и работы по изучению восприятия информации с экрана. Они, правда, больше востребованы индустрией рекламы. Кроме того, здесь накладывается и технологический аспект. Нас ожидают работы по возможностям учебных фильмов в 3D.

В 60-ые годы обсуждается и проблема «художественности» учебного кино [8]. Говориться, что фильмы не должны быть сухими и скучными [6]. Фильмы должны быть увлекательными и создаваться художниками, любящими детей. Настаивается на участии в создании фильмов экспертов, мастеров кинематографа [6]. В частности, кинодраматург Б.Винницкий считает, что фильмы не должны быть беспристрастными [8]. Правильно введенная эмоциональная составляющая будет только способствовать восприятию учебного материала. В качестве положительного примера с эмоциональным воздействием упоминается фильм о природе старейшего режиссера научно-популярного кино Михаила Каростина «Истоки жизни» [9].

Как говорилось выше, в настоящее время создается довольно много учебного видео. Но оно не соответствует кинематографическим критериям качества. Это связано с тем, что видеопродукция в основном производится не специализированными студиями, а педагогами-новаторами. А педагог может просто не обладать нужной аппаратурой, помощниками и кинематографическими знаниями. Проблема повышения качества не может быть решена разом. Должны возобновить активную работу специализированные кино-видео студии, развиваться студии при учебных заведениях.

В рассматриваемое время не забывают размышлять и о проблемах выбора сюжетов для научно-популярных фильмов. Считают, что они должны создавать впечат-

ление о генеральном пути развития науки [13]. В настоящее время научно-популярные фильмы более освещают псевдо науку. В частности, предположения о конце света. Конечно, это соответствует тематике данного жанра. Но желательно более широко освещать достижения реальной науки, тем более, что они действительно имеют место. И здесь научно-популярный жанр чаще представлен небольшими телевизионными сюжетами в познавательных и новостных передачах каналов «СТС», «Россия 24». Большой вклад в данном направлении принадлежит и каналу «Культура».

Также в рассматриваемый период активно обсуждается проблема учебного телевидения в России и союзных республиках [8][11]. Говориться, что телевизионные учебные передачи редко включаются в содержание школьного урока. Это связано с реальными сложностями создания таких передач. Одна из причин — недостаточное взаимопонимание педагогов и телевизионных работников [11]. Очевидна и сложность подгона уроков под учебные телепередачи [14].

В настоящее время проблема учебного телевидения так и не решена. Более того, в том понимании она уже и не актуальна. Проблему с подгонкой времени урока под трансляцию решает Интернет трансляция в удобное время. Необходимо только создать банк учебного видео и предоставить скоростной Интернет канал. И это конечно большая отдельная работа. В качестве примеров ведущейся работы в этом направлении можно упомянуть видеохостинги: <http://interneturok.ru>, <http://univertv.ru/> и сайт <http://www.intuit.ru/>.

В семидесятые годы телевидение не считают альтернативой кино [14]. Существуют планы ввести в программу пединститутов факультативный курс основ теории и истории кино и создать фонд фильмов для школ в каждом городе. В настоящее время граница между телевидением и кино становится очень узкой. Это связано с внедрением телевидения высокой четкости. Качество изображения вплотную приближается к кинотеатральному. При этом, в педагогических вузах так и не введены курсы по теории кино. Более того, близкий по содержанию предмет «Аудиовизуальные технологии обучения» в бакалавриате вовсе не присутствует. Возможно, подразумевается, что данные темы будут рассматриваться в курсе «Информационно коммуникационные технологии обучения».

Интересно, что в 80-е годы вручаются Государственные премии РСФСР за научно популярные фильмы и это освещается в прессе [15]. Сейчас поощрение и признание может выражаться премиями кинофестивалей. К счастью такие фестивали проводятся. Например, международный фестиваль документальных, научно-популярных и учебных фильмов «Вузовское кино»; международный байкальский фестиваль документальных научно-популярных и учебных фильмов «Человек и природа» и др. При этом, важную роль в оценке учебных фильмов должны играть учителя-практики. Информацию о подобных конференциях и конечно теоретические изыскания в области учеб-

ного кинематографа было бы полезно публиковать в специализированном издании. К сожалению, в настоящее время нет узкоспециализированного издания по вопросам учебного кино.

В заключении следует сказать, что хотя многие проблемы и остаются нерешенными, все-таки педагоги-

наторы продолжают работать в рассматриваемом направлении, постепенно продвигая теорию и практику учебного кино вперед. Хорошим подспорьем здесь выступает сам технический прогресс. Развитие техники дает новые большие возможности, просто недоступные в прошлом веке.

Литература:

1. Советские научные фильмы и кинохроника за границей // Правда. 1935. 17 сент. № 257
2. Фильм о работах академика Павлова // Правда. 1935. 28 июля. № 206.
3. Работа сердца на экране // Правда. 1935. 28 мая. № 145.
4. Симанчук О. Кино-важное учебное пособие // Правда 1956. 28 дек. № 363.
5. Кино в школе и вузе // Правда. 1959. 11 июня. № 162.
6. Брусничкина Р. Добрый спутник учителя // Правда, 1964. 7 янв. № 7.
7. Луна // Правда. 1965. 24 марта. № 83.
8. Винницкий Б. ЭКРАН НА ПУТИ К ШКОЛЕ // Правда. 1969. 1 апр. № 91.
9. Маркова Ф. В защиту лесов и долин // Правда, 1972. 30 марта. № 90.
10. Лопатин В. Как учит учебный фильм // Правда 1973. 30 янв. № 30
11. Рейди И. Кино на уроке // 1974. 7 дек. № 341.
12. Будет больше учебных фильмов // Правда. 1976. 9 февр. № 40.
13. Головань И. Поиск ведет кинокамера // Правда. 1976. 14 сент. № 258.
14. Давиденко Н. Киноурок по расписанию // Правда. 1978. 28 мая. № 148.
15. Лауреаты России // Правда. 1987. 22 дек. № 356.

Культура здорового образа жизни: взгляды прошлых цивилизаций (на примере Узбекистана)

Маттиев Илхом Бегматдулович, аспирант
Самаркандский государственный институт иностранных языков

Вопросы здорового образа жизни (ЗОЖ) и культуры здоровья (КЗ) в узбекской национальной традиции с самых древних времен были составной частью подготовки молодых к жизни. Всестороннее формирование личности, в его национально-духовном и религиозном понимании, которое отражает термин «комил инсон», т.е. «совершенных человек», широко дискутировался в трактатах средних веков. В русле подготовки молодежи к самостоятельной жизни всегда подразумевали его подготовку к семейной жизни, так как семья являлась священной организацией близких человеческих взаимоотношений. В число подготовки молодежи к семейной жизни включали и основы ЗОЖ и КЗ.

Национальная традиция опиралась на практику онгепоклонства, на ислам, на национальные обычаи и менталитет. Все это вкуче образовало собой целый свод определенных правил и требований, относящихся к сохранению жизни и здоровья человека. Данный свод правил и требований развивался эволюционно и трансформировался с учетом условий жизни, национальных традиций и повседневной жизни. Каждая историческая эпоха вносила в него свои коррективы. Таким образом, уходя своими корнями

в глубь веков ЗОЖ и КЗ, дошла до наших дней в качестве взглядов ученых прошлого на гигиену и здоровье человека.

Сегодняшняя система образования стремится через возрождение взглядов ученых прошлого восполнить и дополнить пустоты, наметившиеся в воспитании современного подрастающего поколения, с тем, чтобы в их сознании было сформировано цельное, исторически обоснованное, эволюционно развитое представление, как и каким образом наши предки занимались вопросами гигиены, физического развития и здорового образа жизни.

Поэтому, с педагогической точки зрения, возрождение взглядов ученых прошлого о ЗОЖ и КЗ является проблемой актуальной и злободневной.

Взгляды ученых прошлого на ЗОЖ и КЗ условно можно разделить по нескольким направлениям:

а) по истории возникновения отношений к ЗОЖ:

- древняя священная книга зароастрийцев «Авеста»;
- ислам и его отношение в рассматриваемой проблематике;
- суфизм и вопросы полноценного воспитания, формирование «всесторонне

Развитой совершенной личности» («комил инсон»)

- защита здоровья человека от болезней, развитие народной медицины,
- медицинский аспект проблематики;
- движение просветительства и его отношение к здоровому образу жизни,
- жадида;
- вопросы ЗОЖ и КЗ в советский период;
- вопросы ЗОЖ и КЗ в период независимости.

б) по параметру рассматриваемых проблем внутри ЗОЖ:

- гигиена человека;
- здоровье и его критерии;
- отношение в собственному здоровью;
- самозащита от вредных привычек;
- лечение болезней и распространение знаний о болезнях, медицинское просвещение населения;
- физические нагрузки и ее влияние на здоровье;
- ценность «чистоты» замыслов и деяний, понятие «чистоты» в духе, образе мыслей и физическом теле;
- чистота окружающей среды обитания;
- отношение к семье и семейным обязанностям, священное отношение к семейным узам и отношениям;
- репродуктивное здоровье и подготовка молодых к семейной жизни;
- воспитание трудом, возвеличивание турда, как опоры жизни;
- лечение народными средствами и травами и др.

«Авеста» является священной книгой огнепоклонников. Ахура Мазда — божество благих деяний. Все благие дела в мире совершаются для утверждения почтения человека и для показа его веры Ахура Мазде. У Ахура Мазды есть шесть помощников. Их называют «Амеша Спэнта». Среди этих помощников есть тот, кто главным образом отвечает за здоровье человека. Его называют — «Харватат». «Харватат» по «Авесте» приходит после других истинных ценностей, как благие намерения и чаяния, приверженность правде, уважение власти, и священное подчинение. Прямая обязанность человека служение истинным ценностям и целям, среди которых особо выделяется здоровье. Поэтому, сохранение здоровья, его обережение считается истинной, священной ценностью для человека. Здоровье это истинный дар, к которому нужно относиться соответственно¹.

Следовательно, в древности в обязательном порядке, в систему нравственных и этико-эстетических норм и парвил

поведения, включали и формирование здоровьесберегающего сознания, чтобы в человеке было выработано не спонтанное, а осмысленное отношение к собственному телу и здоровью. Человек был обязан уважительно относиться к вопросам здоровья и физического воспитания, к гигиене. Его доброе отношение к здоровью расценивалось как выполнение священного долга перед богом.

В зароостризме сперма мужчины, материнское молоко считалось священными жидкостями, поэтому требовалось почтительное отношение к ним. Нельзя было выбрасывать их куда попало. В этом отношении работало строгое табу. Эмбрион уже считался человеком. Также считалось священным земля, вода, огонь, и воздух. Осквернять их было равноценно отречению.² Если исходить от того постулата, что многие инфекционные болезни переходят воздушно-капельным путем, есть возможность деформации и эрозии почвы, из-за необдуманных действий человека, питьевая вода является продуктом, в котором человек нуждается ежедневно, то можно понять почтительное отношение древних к этим четырем основам мироздания. Земля настолько была священно, что не разрешалось осквернять ее трупами, их нельзя было также бросать в воду. Человек должен был ежедневно пять раз умываться, чиститься, и молиться, только после омовения. Это правило далее было очень успешно и широко внедрено исламской религией в практику молитвы, когда мусульманин перед каждой молитвой обязан пройти церемонию омовения.³

Кроме этого, на основе этих простых правил было разработана философия, которая основывалась на мысли, что человек — такое существо, которое больше чем о теле, должен беспокоиться о своей душе. В огнепоклонстве особо чтит человека, который сеет зерно, и создает таким образом пропитание для других. Поэтому древние должны были держать в доме в обязательном порядке что-то, приготовленное из муки. Этот обычай до сих пор живет в народе, считается что в доме обязательно должен быть хлеб (нон), или на крайний случай мука, чтобы из него выпечь хлеб. Считалось, что хлеб помогает семьям освободиться от злых демонов.⁴

В «Авесте» запрещается брак между близкими родственниками, особо обращалось внимание на беременную женщину и ее кормление. Но в то же время, очернялось чрезмерное увлечение едой. Считалось, что человек, который не может обуздать свои жедания и соблюсти меру в еде, не способен победить в бою.⁵

Самой большой ценностью для человека считалась его жизнь. Среди источников для жизни человека указывались такие как, «быть внутри природы, радость от природы».⁶

¹ Қаюмов А., Исҳоқов М., Отаҳўжаев А., Содиқов Қ. Қадимги ёзма ёдгорликлар. —Т.: Ёзувчи, 2000. —Б. 10.

² Йўлдошев Ж., Ҳасанов С. “Авесто”да ахлокий-таълимий қарашлар. — Т.: Ўқитувчи, 1992, — Б. 24.

³ Сулаймонова Ф. Шарқ ва Ғарб. — Т.: Ўзбекистон, 1997, — Б. 28.

⁴ Ҳасанов С. Хоразм маърифати — олам кўзгуси. — Т.: Ўқитувчи, 1996. — Б. 46.

⁵ Умарзода Мухсин. Овесто сирлари. // Жаҳон адабиёти, 1997, 4-сон, — Б. 199—200.

⁶ Қаюмов А., Исҳоқов М., Отаҳўжаев А., Содиқов Қ. Қадимги ёзма ёдгорликлар. —Т.: Ёзувчи, 2000. — Б. 32.

Особо рассматривался вопрос о здоровом поколении. По этому проопгандировались следующие ценности:

1. **Уважительное и берегающие отношение к собственному здоровью.** Только здоровый человек способен оставить после себя здоровое поколение. Неуважительное отношение к здоровью расценивалось как стремление устранить от себя ответственность за последующее поколение.

2. **Священное отношение к материнству, к матери, и к материнскому молоку.** Считалось, что создатель одаривает женщину священным обязательством, быть матерью и рождением детей. Поэтому, необходимо воспитывать по отношению к матери почтительность и уважение.

3. **Семья создавалась для рождения детей.** Бездетная семья рассматривалась как лишенная своей священности, а лишить детей семью мог только бог. Поэтому рождение было священным, и человек был обязан воспитать свое дитя в любви, так как дитя от бога, особо отмечалось в воспитании здоровье.

Таким образом, изучение только одного из древних книг по формированию личности дает очень много полезной информации ф формировании современного поколения на основе ЗОЖ и КЗ. Полезность и злободневность таких исследований с целью обогащения существующей традиции формирования ЗОЖ и КЗ неоспорима.

Вклад Вологодского земства в становление и развитие Осташовской низшей сельскохозяйственной школы

Пазгалова Екатерина Сергеевна, аспирант
Вологодский государственный педагогический университет

Осташовская низшая сельскохозяйственная школа располагалась в имении землевладельца Александра Ксенофонтовича Еремеева в селе Осташове, Несвойской волости Вологодского уезда. Она была учреждена Вологодским уездным земством как низшая сельскохозяйственная школа 2 разряда и открыта 15 октября 1892 года. Согласно уставу школы, ее целью являлось распространение в народе, преимущественно путем практических занятий, основных знаний по сельскому хозяйству вообще и в частности по молочному хозяйству, скотоводству и льноводству, а также по ремеслам столярному, слесарному и кузнечному. Курс обучения в ней продолжался три года и разделялся на три класса [6, л. 14]. Кроме общеобразовательных предметов, таких как Закон Божий, русский язык, арифметика, география, русская история, чистописание, физика, пение; в ней преподавались и специальные дисциплины: основные понятия по сельскому хозяйству, объяснение важнейших явлений природы, учение о полезных и вредных растениях и животных, ботаника, химия, зоология, землемерие, черчение, животноводство, земледелие, плодоводство, пчеловодство, огородничество, законоведение [4, л. 89]. В Осташовской школе учащиеся помимо теоретических знаний получали еще и практические умения, работая в столярной, слесарной и кузнечной мастерских, на скотном дворе и маслодельне, на конюшне, в огороде, в саду, на поле. Нужно отметить, что все перечисленные постройки и сельскохозяйственные угодья принадлежали коллежскому секретарю А.К. Еремееву, который предоставлял их в пользование школы, согласно заключенному с ним Вологодской уездной земской управой договору.

Интересно, что согласно этому договору и уставу школы Вологодское губернское и уездное земства, фак-

тически основавшие школу, могли только финансировать открытие и содержание школы, но не имели никаких других рычагов воздействия на попечителя и управляющего школой. Они не имели не только никаких прав по наблюдению за школой как относительно преподавания, так и относительно выделяемых на ее содержание сумм, и им даже не предоставлялось в конце учебного года никакого отчета по данной школе [1, с. 164–165]. Только по ходатайству Вологодского уездного земства в январе 1893 года ему было возвращено право вести наблюдение за школой, что было закреплено в ее уставе [3, с. 175]. Тем не менее, земские учреждения Вологодской губернии продолжали поддерживать Осташовскую школу и учащихся в ней крестьянских детей, которые составляли подавляющее большинство ее воспитанников. Например, в 1898/9 учебном году ученики распределялись по сословиям следующим образом: сыновей дворян и чиновников – 2 человек, мещан – 2, духовного звания – 1 и крестьян – 9 [5, л. 32].

В школу принимались ученики-работники всех сословий не моложе 14 лет, преимущественно дети землевладельцев, знающие общеобразовательные предметы в объеме курса начальных народных училищ. Кроме того, в школе содержались пансионеры и полупансионеры, поступающие на ее полное или частичное обеспечение. В основном земские учреждения губернии содержали детей крестьян – пансионеров за свой счет. Например, в 1894/5 учебном году в школе обучалось 19 человек, все являлись пансионерами земств: Вологодское уездное земство содержало 15 человек, Грязовецкое уездное – 2 человека и Устьсысольское уездное – 2 человека [8, с. 2]. Помимо этого Вологодским губернским земством выплачивалась стипендия имени губернского гласного А.А. По-

Таблица 1.

Суммы, затраченные Вологодским губернским земством на содержание
Остаховской низшей сельскохозяйственной школы за разные годы

Года	1892	1894	1895	1896	1897	1898	1889	1900	1901	1902
Суммы	2416=25	2000	2000	2000	2000	2700	2000	2000	3000	3000

пова, например, в 1896/7 учебном году она составляла 150 рублей [9, с. 3].

В целом школа содержалась на средства правительственного пособия, пособия от Вологодского губернского земства, платы от уездных земств на содержание стипендиатов и пансионеров. Суммы, израсходованные на содержание Остаховской школы Вологодским губернским земством, представлены в таблице 1.

В 1892 году Вологодское губернское земство перечислило на учреждение школы сумму в 2416 руб. 25 коп., а в 1898 году — на постройку здания для приезжающих на курсы педагогов. Увеличение финансирования школы на 1000 рублей в 1901 году связано с тем, что Остаховская сельскохозяйственная школа по ходатайству Вологодского уездного земства была переведена из второго разряда в первый. Совет школы не раз указывал на необходимость продолжения срока обучения и ходатайствовал об открытии подготовительного класса, а также о преобразовании Остаховской школы в школу I разряда. Но только в мае 1901 года попечителем школы А.К. Еремеевым было возбуждено ходатайство о преобразовании данной школы в школу I разряда с однолетним подготовительным классом и с увеличением выплачиваемого на нее пособия. Поводом для возбуждения подобного ходатайства послужило недостаточная подготовка мальчиков после окончания начальных школ и необходимость увеличения часов на теоретическую и практическую подготовку учащихся. Введение подготовительного класса позволяло решить обе эти проблемы. Уездной земской управой был созван сельскохозяйственный совет и редакционно-ревизионная комиссия, которые также согласились с предложением попечителя и совета школы. Исходя из этого, Вологодское уездное земское собрание возбудило ходатайство о преобразовании школы перед губернским земством, с просьбой о ее дополнительном финансировании, с чем в итоге губернское земство и согласилось [2, с. 346–358].

В 1896 году совет школы ходатайствовал перед уездным земским собранием об устройстве при школе пасеки учебно-демонстративного характера. Собрание согласилось с этой просьбой и перечислило школе 200 руб., также предложило ей кредит на устройство склада пчеловодных принадлежностей, который был обустроен в 1897 году и имел оборот 204 руб. 61 коп. за два года его существования [10, с. 14]. Открытие при школе подобного склада и пасеки, Вологодским уездным земством стало значительной поддержкой для пчеловодов-крестьян и

дало им возможность перейти от дупляничной системы к рамочному пчеловодству [6, л. 7].

В 1895 году по предложению Департамента земледелия и с его разрешения при Остаховской школе были открыты сельскохозяйственные курсы для народных учителей по огородничеству, пчеловодству, полеводству и скотоводству. Позже курсы устраивались в 1897, 1898 и 1899 годах, и за это время их посетили 33 человека, представляющих почти все уезды Вологодской губернии. За один — полтора месяца они подробно знакомились с огородным и пчеловодным делом, как в теории, так и на практике. По окончании курсов слушателям бесплатно выдавались руководства по огородничеству и наборы садовых инструментов. По желанию учителя могли получить саженцы различных растений, кустарников и советы по уходу за ними. В 1898 году в связи с пребыванием в селе Остахово приезжающих на курсы учителей появилась потребность в строительстве помещения для их временного проживания. Вологодское губернское собрание на сессии 20 января постановило: одновременно выплатить Вологодскому уездному земству сумму в 700 руб. на постройку здания для приезжающих учителей, но устройство и содержание дома закрепить за Вологодским уездным земством [3, с. 181].

В 1899 году с 8 по 10 сентября по предложению Министерства земледелия в школе была устроена сельскохозяйственная выставка, на которой были представлены сельскохозяйственные орудия и машины школы, различные произведения учеников и работы преподавателей. В отделе ткачества были выставлены разнообразные ткани и кружева местных крестьянок, производились демонстративные работы на ткацких станках. В связи с заинтересованностью крестьян в обучении ткачеству Вологодским уездным земским собранием было принято решение отправить желающих учиться выпускников школы в учебно-ткацкую мастерскую в Вышнем Волочке [10, с. 14]. Местное население выставило рогатый скот, лошадей и кустарные изделия, со своими экспонатами приехали участники из Костромской, Тверской и Ярославской губерний.

С 1892 года в Остаховской школе проводились наблюдения за осадками на дождемерной и метеорологической станциях. В 1899 году по ходатайству совета школы Департамент земледелия разрешил устройство при школе сельскохозяйственной метеорологической станции II разряда, позволяющей наблюдать не только погодные явления, но и их влияние на развитие сельскохозяйственных растений [6, л. 8].

Постоянные классные занятия в Осташовской школе проходили с 15 октября по 20 декабря и с 7 января по 15 апреля. Время с 15 апреля по 15 октября ученики посвящали практическим работам в мастерских, на маслодельне и на сельскохозяйственных работах [6, л. 15]. Практические занятия в школе проводились таким образом, что сначала ученикам давались работы, не требующие большой сноровки и умения, постепенно производился переход к более трудным работам и управлению сложными машинами, при этом выполнение каждой работы учеником отмечалось в журнале работ [7, с. 191]. Причем при преобразовании школы из 2 разряда в 1-й учитывалось увеличение практических работ по маслоделению, льноводству и ремеслам как характерным для Вологодской губернии отраслям деятельности. В школе проводились ознакомительные экскурсии в другие хозяйства уезда «с целью пополнения и углубления приобретенных в школе знаний» [8, с. 17]. Например, в 1894/5 учебном году на средства земств были проведены две экскурсии в имение братьев Маслениковых «Северная ферма» и в имение Н.Н. Андреева «Село Спасское».

По данным «Обзора деятельности школы за первые восемь лет ее существования» за указанный период школа произвела пять выпусков, при этом 27 человек завершили полный курс обучения. В качестве поощрительной меры со стороны попечителя школы, после окончания школы ученикам выдавались денежные награды,

инструменты и книги по той специальности, по которой они обучались [10, с. 9]. Выпускники, проходя практику в имениях у хозяев, в основном занимались сельскохозяйственными ремеслами, уходом за машинами и маслоделием, и, судя по отзывам хозяев, их практическая деятельность проходила достаточно успешно [6, л. 6]. Данный факт служит лучшим доказательством важности вклада Вологодского земства в становление и развитие Осташовской низшей сельскохозяйственной школы как подтверждения основательных и зрелых действий по поддержке профессионального образования губернии. Вологодское губернское и уездное земства стояли у истоков появления Осташовской школы, учредили ее и постоянно финансировали, наблюдали за правильностью расходования перечисленных сумм, выплачивали пособия и стипендии ее воспитанникам, построили и содержали здание для приезжающих на курсы учителей, ходатайствовали о преобразовании школы из 2-го разряда в 1-й с введением приготовительного класса и увеличением количества учебных часов на практические работы. Именно благодаря подобной слаженной деятельности Вологодского губернского и уездного земств стало возможным становление и развитие Осташовской сельскохозяйственной школы как важного источника теоретических и практических знаний крестьянских детей Вологодской губернии, составляющих основу их профессионального образования.

Литература:

1. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского собрания, второй очередной сессии восьмого трехлетия. — Вологда: Типография Вологодского Губернского Правления, 1893. — 863 с.
2. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского собрания, первой очередной сессии XI трехлетия. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. — Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1901. — 908 с.
3. Вологодское губернское земское собрание. Систематический сборник постановлений Вологодского Губернского Земского Собрания за 1870—1901 гг.: [в 2 т.]. Т. II: (V. Народное образование. — VI. Народное здравие. — VII. Ветеринария. — VIII. Общественное призрение и благотворительность). — Москва: Товарищество типографии Владимир Чичерин, 1905. — 922 с.
4. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 696. Л. 89.
5. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 1064. Л. 32.
6. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 1332. Л. 6, 7, 8, 14, 15.
7. Макеева И.А. Развитие начального образования на Северо-Западе России во второй половине XIX — начале XX вв.: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук/ Макеева И.А. — Вологда: [б. и.], 1998. — 313 с.
8. Отчет за 1894/5 года Осташовской низшей сельскохозяйственной школы 2 разряда Вологодскому уездному земскому собранию сессии 1895 года. — Вологда: Типография Вологодского Губернского Правления, 1996. — 45 с.
9. Отчет за 1896/7 год по Осташовской низшей сельскохозяйственной школе 2 разряда Вологодскому уездному земскому собранию сессии 1897 года. — Вологда: Типография Вологодского Губернского Правления, 1898. — 70 с.
10. Отчет по Осташовской низшей сельскохозяйственной школе за 1898/9 учебный год. — Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1900. — 122 с.

Роль Вологодского губернского земства в становлении и развитии земской фельдшерской школы

Пазгалова Екатерина Сергеевна, аспирант
Вологодский государственный педагогический университет

Вопрос об открытии в Вологодском уезде фельдшерской школы впервые был затронут 10 декабря 1870 года на очередном заседании Вологодского губернского земского собрания, так как до введения земских учреждений подготовка медицинского персонала, как и сами медицинские учреждения в губернии находились в неудовлетворительном состоянии. С января 1872 года школа была открыта, она располагалась в принадлежащем земству каменном здании напротив земской больницы. По расчету земской управы содержание школы в год первоначально составляло 1930 руб. [9, с. 347–348]. После окончания фельдшерской школы выпускники снабжались медицинскими приборами и пособиями за счет уездных земств, предоставляющих им работу, а губернская управа выдавала им одежду, обувь и белье.

13 января 1876 года губернное собрание постановило: приобрести дом для помещения фельдшерской школы израсходовав при этом не больше 5500 руб. со счета запасного капитала [9, с. 551]. 17 января 1880 года губернное собрание с целью сокращения расходов на фельдшерскую школу ввело в ее программу ветеринарные науки и к трехлетнему курсу обучения добавило четвертый год обучения. При этом был упразднен ветеринарный отдел, состоящий при школе, исключены из программы преподавание общеобразовательные дисциплины и уменьшено количество воспитанников, содержащихся на средства земства с 45 до 30 человек. Тем не менее, это сокращение средств фельдшерской школы не было последним и уже 22 января 1881 года очередное губернное собрание пришло к выводу израсходовать на содержание школы 8 230 руб. 68 коп., уменьшив его на 906 руб. 22 коп.

На земском собрании 16 января 1882 года в губернской земской фельдшерской школе была учреждена должность почетного попечителя школы для наблюдения им за нравственностью воспитанников. Им стал председатель собрания Дмитрий Владимирович Волоцкой [9, с. 556]. В 1886 году на ремонт школы была выделена сумма 469 руб. 94 коп.

Но 8 сентября 1885 года в школе произошел крупный пожар, послуживший поводом к принятию решения об окончательном ее закрытии после окончания курса всеми ее воспитанниками, прием учащихся в первый класс школы был полностью прекращен. На 1887 год на содержание школы губернским земским собранием была перечислена сумма в 3 312 руб. 10 коп. на мужское закрытое и 576 руб. на женское с вольноприходящими ученицами отделения. В 1888 году губернская земская фельдшерская школа была полностью закрыта, всё её имущество роздано, а земля на которой, располагалось здание школы,

была продана губернской управой за одну тысячу рублей [9, с. 558].

После закрытия фельдшерской школы многие уезды Вологодской губернии (Кадниковский, Никольский, Усть-Сысольский) стали испытывать недостаток в опытных медицинских фельдшерах, и ходатайствовали в губернскую управу об открытии вновь фельдшерской школы. Исходя из необходимости пополнять штат медицинского персонала в уездах, губернное земское собрание 20 января 1890 года постановило: открыть в городе Вологде фельдшерскую школу для приходящих, без обеспечения учащихся стипендиями от губернского земства [9, с. 561]. Но, тем не менее, школа все же не была открыта из-за того, что почти все уездные земства высказались против ее открытия, и только два уездных собрания (Кадниковское и Сольвычегодское) согласились содержать в школе стипендиатов.

Но необходимость в хорошо подготовленных фельдшерах в уездах губернии продолжала нарастать, и 31 января 1894 года ответом Вологодского губернского земского собрания на ходатайство Вельского уездного собрания стало решение об открытии закрытой мужской фельдшерской школы с допуском в нее приходящих учениц. Таким образом, 1 сентября 1885 года Вологодская губернская земская фельдшерская школа вновь была открыта [9, с. 566]. Всего на открытие школы, переоборудование здания и его содержание Вологодским губернским земством была затрачена сумма в 1 039 руб. 5 коп. В целом, за все время существования школы губернским земством перечислялись на ее содержание достаточно большие суммы, что отражено в таблице 1.

В июле 1897 года губернской управой был получен циркуляр от Министерства внутренних дел о преобразовании программ преподавания в фельдшерских школах, который предполагал увеличение срока обучения от трехлетнего до четырехлетнего за счет введения большего числа общеобразовательных дисциплин. Обсуждение предложенной программы губернное собрание поручило провести отдельной секции съезда врачей. Врачи, заседавшие на съезде, пришли к выводу, из-за того что первоначальная подготовка поступающих в Вологодскую земскую фельдшерскую школу значительно выше, чем лиц, поступающих в министерские школы, то это позволяет учащимся без особых затруднений изучать сразу специальные медицинские предметы. Поэтому на секции было принято решение программу преподавания в фельдшерской школе оставить без изменений [1, с. 398–407].

11 февраля 1900 года ревизионная комиссия доложила губернскому собранию о тесноте кухни, примитивном устройстве мест общего пользования, отсутствии поме-

Таблица 1.

Средства, перечисляемые Вологодским губернским земством на содержание и ремонт земской фельдшерской школы

Года/Суммы	1897	1898	1899	1900
Содержание	5000=00	6556=00	7872=58	9756=00
Ремонт	—	—	276=60	1225=00

щений для кладовой и для прислуги. Исходя из сложных санитарно-гигиенических условий быта в школе, комиссия предложила сделать пристройку к зданию, которая позволяла решить все эти проблемы. Земское собрание согласилось с докладом комиссии и перечислило губернской управе сумму в 1 225 руб. [9, с. 574].

В июне 1899 года состоялся первый выпуск фельдшеров земской фельдшерской школы. Учащиеся всего 3-го курса, насчитывавшего 28 человек, были признаны достойными звания фельдшера. Из них 12 являлись стипендиатами Вологодского губернского земства, 9 — стипендиатами уездных земств; за хорошие успехи и поведение похвальными листами награждены 7 учащихся. На выпускников школы были предъявлены требования от губернского и уездных земств Вологодской губернии, а также из многих уездов других губерний. Но все-таки, большинство выпускников предпочли остаться в своей губернии. Они были распределены между Вологодским губернским и уездным земствами, а также между Грязовецким, Кадниковским, Тотемским, Сольвычегодским, Устьсысольским, Устюжским и Яренским земствами. Четверо выпускниц школы уехали повышать профессиональную квалификацию на акушерских курсах в Санкт-Петербурге. Один человек распределился на работу в Кирилловское земство, и сведений об одном выпускнике не поступило [2, с. 116—121].

В 1901 году губернская управа в докладе губернскому земскому собранию подчеркнула неудовлетворительное состояние здания фельдшерской школы, в котором на тот момент обучалось 75 человек и в интернате проживало 30 воспитанников. Теснота помещения плохо влияла на учебный процесс и на здоровье учащихся. Ремонт, прошедший недавно позволял решить проблему только хозяйственных помещений, но не затронул учебные комнаты. В школе имелся только один класс, что сильно затрудняло распределение уроков. Спальни воспитанников находились в тесных неудобных комнатах, гардеробная отсутствовала. Необходима была перестройка здания со строительством второго учебного класса, отдельной спальни и гардеробной, на что нужна была сумма 5127 руб. 80 коп. [3, с. 206—207]. Ремонт помещения школы был запланирован Вологодским губернским собранием на следующий год.

Вологодское губернское и уездные земства достаточно активно участвовали в повышении материальной обеспеченности учащихся школы. Например, в 1901/02

учебном году в школе обучалось 75 человек, из них 30 человек, проживающих в интернате, 21 воспитанник являлся стипендиатом губернского земства и 9 — стипендиатами уездных земств, которые выплачивали губернскому земству за содержание в интернате по 180 руб. в год за каждого учащегося. Кроме того, из числа 41 приходящих в школу лиц пользовались стипендиями от губернского земства 10 человек, от уездных земств — 13 учащихся [4, с. 273]. В 1911/12 учебном году в школе обучалось уже 100 человек, из них стипендиатами губернского земства были 27 учеников, стипендиатами уездных земств — 16 человек [7, с. 777—778]. Таким образом, больше двух третей учащихся в 1901/02 году обучались со стипендиями от земства, а в 1911/12 году, спустя десять лет они составляли почти половину от числа обучающихся воспитанников. При этом следует отметить, что школа придерживалась принципа рекомендовать на места стипендиатов «только достойнейших по успехам и поведению», поэтому успеваемость и прилежание воспитанников-стипендиатов земства в данном случае налицо [8, с. 23].

Кроме того, с 1902 года выпускники школы стали получать от земств поощрения в виде набора учебников. В 1902/03 учебном году ученики фельдшерской школы, живущие в интернате и стипендиаты, обратились к директору с просьбой ходатайствовать перед губернским собранием о том, чтобы после окончания школы, каждому стипендиату выдавались бесплатно все учебники по пройденным в школе предметам. Просьба мотивировалась тем фактом, что на скромное фельдшерское жалование очень трудно приобрести нужные книги, необходимые для работы [5, с. 890]. На очередном губернском собрании 1902 года просьба директора школы была рассмотрена, и было принято решение в пользу выпускников школы. Например, уже в 1902/03 учебном году губернским земством было приобретено книг на сумму 75 руб. для 5 человек. Некоторые уездные земства согласились покупать книги своим стипендиатам за свой счет [6, с. 941].

Таким образом, деятельность Вологодского губернского земства сыграла решающую роль в становлении и развитии земской фельдшерской школы. Вологодское губернское земство содержало школу на свои средства, оплачивало проведение всех ремонтов и перестроек здания, восстановило деятельность школы после ее закрытия, произошедшего из-за пожара в 1885 году, содержало ее стипендиатов, оплачивало приобретение для выпускников школы книг и наборов инструментов. Также

земство помимо выполнения хозяйственных функций контролировало учебные программы школы, заботилось об их специализированном уклоне и поддержании достаточного уровня сложности с введением в учебный курс новых предметов, продиктованных изменениями жизненных условий в губернии (например, психиатрия, из-

учение венерических заболеваний). В целом, Вологодское губернское земство уделяло достаточно большое внимание фельдшерской школе, что позволило значительно пополнить штат медицинских работников, и тем самым поднять уровень земской медицины в губернии на должную высоту.

Литература:

1. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания второй очередной сессии десятого трехлетия. — Вологда: Типография Губернского Правления, 1899. — 813 с.
2. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания третьей очередной сессии десятого трехлетия. — Вологда: Типография Губернского Правления: Типография А.В. Гудкова-Белякова, 1900. — 958 с.
3. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания первой очередной сессии XI трехлетия: Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. — Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1901. — 908 с.
4. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания второй очередной сессии XI трехлетия. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. — Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1902. — 979 с.
5. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания третьей очередной сессии XI трехлетия. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. — Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1903. — 1088 с.
6. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания первой очередной сессии XII трехлетия. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. — Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1904. — 895 с.
7. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания третьей очередной сессии XIV трехлетия. — Вологда: Типография Вологодского Губернского Правления, 1911. — 1590 с.
8. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания первой очередной сессии XV трехлетия. — Вологда: Типография Губернского Правления, 1913. — 1090 с.
9. Вологодское губернское земское собрание. Систематический сборник постановлений Вологодского Губернского Земского Собрания за 1870—1901 гг.: [в 2 т.]. Т. I: (I. Организация земских учреждений. II. Финансы земства. III. Земские повинности. IV. Народное продовольствие). — Москва: Типо-литография В. Рихтер, 1904. — 1118 с.

Проблемы национального образования детей и юношества в Российском Зарубежье (1920–1940 гг.)

Сухачева Вероника Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

Российская эмиграция «первой волны», ее история, научный, культурный и образовательный потенциал и человеческие судьбы в последнее десятилетие XX века стали в России объектом исследования многих гуманитарных наук. Культурно-образовательное пространство Российского Зарубежья — школьные и внешкольные учреждения, высшая школа и наука, одним словом, весь культурно-образовательный комплекс, который осуществлял важную функцию социализации и образования детей, молодежи и взрослого населения российской диаспоры, всегда был подлинным «островком» России. Исследование истории российской эмиграции немислимо без се-

рьезного осмысления проблем образования и педагогической мысли Российского Зарубежья. Сегодня их изучение становится важным направлением историко-педагогической науки, призванным восполнить этот пробел в исследовании истории, теории и практики отечественного образования, восстановить его целостность. Кроме того, такого рода исследования помогают осмыслить современные проблемы сохранения национальной культуры и русской школы в изменившихся политических и социокультурных условиях ближнего Зарубежья, окажутся полезными для анализа и прогнозирования образовательных процессов в среде мигрантов из бывших республик Советского Союза.

Образование детей и юношества в условиях эмиграции «первой волны» стало важным каналом социализации и адаптации эмигрантской молодежи, обеспечившим ее вхождение в «чужое» социально-экономическое и культурное пространство и фактором сохранения национальной идентичности, российской ментальности и культуры. Без воссоздания этой страницы истории российской эмиграции немислимо целостное и объективное представление о сложных путях становления и развития образования молодого поколения России.

Одной из важнейших проблем, с которой столкнулась российская эмиграция, стало обучение и воспитание детей школьного возраста. По статистике общее число детей, оказавшихся в эмиграции в Европе достигало 45–50 тысяч [6; с. 41]. Вся эта масса детей нуждалась во внимании и заботе. В результате возникли проблемы создания русской школы за рубежом, определения ее статуса и финансирования, разработки целей, задач и содержания образования, которые бы отвечали условиям эмиграции и национальным традициям воспитания детей и молодежи, подготовки учительства.

В результате энергичных усилий русских общественных организаций, которые ставили своей задачей культурно-просветительскую деятельность, открылись и успешно работали десятки русских учебных заведений по всей Европе. Наибольшее количество русских школ было открыто и впоследствии финансировалось Земско-Городским Комитетом. В некоторых государствах инициативу по открытию и содержанию русских школ взяли на себя Академические группы, различные благотворительные учреждения (Американский комитет помощи детям русской эмиграции, Комитет помощи русским беженцам в Лондоне), частные лица (профессор Т. Уиттимор, митрополит Платан, митрополит Филипп и другие).

Общее число русских школ и учащихся в них определяется различными исследователями неоднозначно. Данную статистику вело Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, рассылая анкеты в различные государства Европы. К сожалению, ответы и при том очень краткие поступали не отовсюду. Имеются данные о наличии к 1924 году 116 русских учебных заведений [9; с. 366] и о 90 школах [4]. В зарубежной русской школе насчитывалось более, чем 8000 детей. Кроме того, 3 100 детей учились в школах русских меньшинств в лимитрофных государствах [8; с. 2].

Система российского образования в эмиграции носила либо государственно-общественный, либо общественно-государственный характер. Ее специфика заключалась в том, что официальное регулирование осуществлялось иностранным государством и его полномочными органами (лицензирование, утверждение нормативных документов, контроль, инициирование открытия, закрытие и тому подобное). Общественные организации эмиграции осуществляли педагогическое регулирование деятельности учебных заведений. За рубежом исторически сложилось два основных вида русских школ: школа русского мень-

шинства в государствах, входивших ранее в состав России (Финляндия, Бессарабия, Польша, страны Прибалтики), в которую вливались дети эмиграции и собственно эмигрантская школа в центрах сосредоточения русского беженства. Они состояли из двух ступеней — начальной и средней. В зависимости от вида финансирования существовали государственные, общественные и частные русские школы.

Непосредственно педагогическими проблемами занимались русские профессиональные организации, объединявшие учительство и ученых (Объединение русских учительских организаций за границей, Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, Академические группы и другие). Педагогические проблемы русской зарубежной школы поднимались на педагогических съездах и совещаниях общественно-педагогических организаций Русского Зарубежья, обсуждались на страницах печати, и решались на местах в учебно-воспитательных учреждениях. Русские общественные деятели, объединившись за рубежом в педагогические организации, разрабатывали цели и задачи обучения и воспитания, содержание образования в русской школе, методы преподавания. Много внимания уделялось решению насущных проблем русского учительства и учащихся.

Несмотря на многообразие форм существования, русская школа за границей стремилась выполнять идентичные цели и задачи. Одной из своих главных целей зарубежная русская школа ставила развитие в детях национального самосознания и воспитание в них любви к Родине и родной духовной культуре. Ни один педагогический съезд, ни одно совещание по проблемам русской школы не обходили этот важный вопрос.

Деятели зарубежной русской школы с первых лет ее существования выдвинули ряд принципов, на которых она должна быть построена: 1) русская зарубежная школа должна быть прежде всего школой национальной; 2) должна дать своим воспитанникам не только определенные знания, но и воспитание; 3) практическое направление школы — вторичный момент школьной политики, главное в ней — дать национальное образование; 4) стремление к возможной интенсификации преподавания и обучения [2; с. 9].

Общественные деятели рассматривали особенности воспитания детей в условиях эмиграции. Многие педагоги считали, что отрыв от родины и русского быта, ослабление роли семьи привели к кризису национального, нравственного и религиозного воспитания в ней.

В.В. Зеньковский постоянно подчеркивал, что русская зарубежная школа должна быть не только проводником научного знания, но и активным пропагандистом русской культуры. Призвание школы, по его словам, быть «организацией интеллекта», обеспечивать «приобщение русской души к родной и общечеловеческой культуре» [5; с. 170]. Следовательно, основой построения содержания образования в русской зарубежной школе служило изучение национальной духовной культуры, являющееся

средством становления личности на народной, патриотической основе.

Педагоги Российского Зарубежья стремились сохранить православную традицию в образовании и воспитании детей. С этой целью перед русской зарубежной школой стояли следующие задачи: «дать учащемуся твердое знание положительных теоретических истин и указать ему правила поведения, проникнутые христианским мирозерцанием; установить порядок школьной жизни в соответствии с основами православной христианской веры и русскими национальными началами; требованием неуклонного выполнения учащими и учащимися своего долга закалить волю последних и утвердить в их сознании, что благо каждого отдельного члена общества зависит от выполнения всеми до конца своих обязанностей» [3]. Таким образом, религиозное воспитание заполнило тот вакуум, который образовался в связи с потерей родины, нахождением в иной культурной среде.

Разработка единых школьных программ и учебного плана оказалась наиболее сложной проблемой для педагогической общественности. Она неоднократно обсуждалась на съездах и совещаниях педагогических объединений российской эмиграции в специально созданных Педагогическим Бюро программных комиссиях. Содержание образования в русской школе на протяжении десятилетия претерпело существенные изменения. Оно не было однородным даже в одной и той же стране. Так, русские гимназии, возникшие в Болгарии (Софийская, Петропавловская и Варненская) руководствовались учебным планом русских мужских гимназий, существовавшим до революции, с добавлением болгарского языка и истории Болгарии. Шуменская, Пловдивская и Пещерская гимназии работали по так называемой «игнатъевской» программе. Она, с одной стороны, несколько сближала классическую гимназию с типом реальной школы, с другой — предусматривала непрерывность связанных между собой ступеней единой школы — от начальной до высшей. Отличие между учебными планами русских школ, работающих по программе гимназий и по «игнатъевской» программе состояла в том, что в первых латинский язык преподавался с 3 класса (18 уроков), а во вторых с 5 класса (12 уроков); естественная история в первых преподавалась с 1 до 3 класса (6 уроков), во вторых — с 1 до 8 класса (13 уроков); рисование в первых — с 1 до 3 класса (6 уроков), во вторых — с 1 до 5 класса (13 уроков); во вторых, кроме того, в 8 классе преподавалось законоведение (2 урока) [10; с. 473].

Центральное место в программе зарубежной русской школы занимали дисциплины, получившие позднее название «Россика». Сюда относились русский язык и рус-

ская литература, история и география России, Закон Божий, законоведение, пение. Именно эти предметы должны были воспитать национальное самосознание русских детей, препятствовать их денационализации.

На педагогических местных съездах в Эстонии, Литве, Болгарии, Югославии, Польше обсуждение программ «Россики» занимало значительное место. Программы по указанным предметам, представленные разными школами, рассматривались на программных комиссиях Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, на 1 и 2 Педагогических съездах. На 1 Педагогическом съезде деятелей средней и низшей школы за границей (2 апреля 1923 года) были выработаны общие требования к учебным программам. Главная работа 2 съезда шла в предметных комиссиях. Съезд дал примерные программы предметов преподавания средней школы. Однако была принята только программа по географии. Разница в подходах и взглядах на содержание, распределение и объем учебного материала оказалась столь трудно согласуема, что съезд предложил Педагогическому Бюро дополнительно созвать совещания преподавателей национальных предметов. Возложенные на них задачи в значительной степени выполнили пленумы Педагогического Бюро в июле 1926 года.

Ведущая роль в сохранении родного языка и национальной культуры в эмигрантской школе отводилась родному языку, отечественной истории и литературе. Предполагалось, что будущие полноправные граждане России не просто изучат краткий курс истории и литературы родной страны, но и познакомятся с ее учреждениями, школой, знаменитыми деятелями в области науки, получат понятие о тех сторонах русской культуры, которыми она выгодно отличалась от культуры западной. На съездах русских педагогов, ученых, в печати неоднократно появлялись выступления против искажения и засорения русского языка в повседневной речи, в прессе и в самом преподавании. Целям национального воспитания служили такие предметы, как хоровое пение, танцы, ручной труд и рисование. На этих уроках осуществлялась духовная связь детей с Родиной, традициями и бытом народов России, с ее историей.

Официальные отчеты ревизоров и экзаменационных депутатов от центральных правительственных ведомств в разных странах свидетельствовали о высоком образовательном уровне оканчивающих русскую беженскую школу [1; с. 173]. Пережитые трудности заставляли еще больше ценить школу. Русская молодежь была уверена, что только через «знание, науку они, дети русской интеллигенции, смогут спастись от неминуемого деклассирования в изгнании и в наибольшей степени смогут быть полезными своей родине в будущем» [7; с. 17].

Литература:

1. Бем А. Л. Школа и дети в эмиграции // Свободная Россия. — Прага, 1924. — № 3.
2. Вестник самообразования. — Берлин, 1922. — № 5.
3. ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 48. Л. 55.

4. ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 46. Л. 230–233.
5. Зеньковский В.В. Проблемы школьного воспитания // Русская школа за рубежом. — Прага, 1929. — Кн. 32.
6. Карцевский С.И. Русская школа за границей // Своими путями. — Прага, 1925. — №8–9. — С. 41.
7. Руднев В.В. Условия жизни детей эмиграции. — Прага, 1928.
8. Словцов Р. Школа в изгнании // Последние новости. — Париж, 1924.
9. Сокольников Д.М. Совещание о положении русской школы в Польше // Русская школа за рубежом. — 1929. — Кн. 33.
10. Шавельский Г.И. Русская школа в Болгарии // Труды 5-го съезда русских академических организаций за границей. 4.1. Приложение 2. — София, 1932.

Статья публикуется при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (проект № 110600344 а «Система русского образования и воспитания детей и подростков эмиграции «первой волны» как фактор развития национального самосознания молодежи»).

К вопросу об истории формирования знаний и умений о сохранении здоровья в педагогике и методике обучения биологии

Сычева Лидия Александровна, аспирант

Российский государственный педагогический университет им.А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Впервые о здоровом образе жизни заговорили в Древней Греции и Древнем Риме. Несмотря на строгую систему физического воспитания, государственные законы об обязательных занятиях физическими упражнениями, многие именитые граждане не исполняли «гимнастическую повинность», а проводили время на бесчисленных празднествах и пирах. Древние мыслители били тревогу. В VI в. до н.э. Феогид писал: «Сытость чрезмерная больше людей погубила, чем голод». Гиппократ (V-IV в. до н.э.) считал, что «праздность и ничего неделание влекут за собой порочность и нездоровье». Слова Аристотеля «...ничто так сильно не разрушает организм, как физическое бездействие» могут принадлежать сегодня любому из наших современников.

Проблема формирования здоровья затрагивалась в работах Плутарха (I в. до н.э.), Галена (131–201 гг. до н.э.), Ибн Сины (IX в.н.э.) и др. философы обращали внимание на необходимость чаще заниматься физическими упражнениями, бегом, осуществлять прогулки на свежем воздухе. В средние века положение ухудшилось. Медики тех времён увлеклись поисками «магического камня» — эликсира жизни и предали забвению методы профилактики древнегреческой и древнеримской медицины.

В XVIII–XIX вв. в связи с развитием естествознания вновь появился интерес к вопросам здоровья и здорового образа жизни.

Первые упоминания о важности вопросов здоровья, в том числе и вопросов гигиены, мы находим в трудах основоположника отечественной методики преподавания естествознания В.Ф. Зуева. Учебник «Начертание естественной истории. Изданное для народных училищ Российской империи» (1786 г.), написанный им, содержал срав-

нительно мало сведений о строении, функциях и гигиене человеческого тела: им было посвящено всего несколько параграфов. Слабое освещение вопросов гигиены в учебнике объяснялось тем, что в училищах, где преподавалась естественная история, изучался курс «О должностях человека и гражданина», написанный И.И.Фельбигером [2], включавший достаточно обширные сведения санитарно-гигиенического характера. Начало первой главы, нацеленное на формирование ценностных ориентаций, начиналось с определения здоровья и «хворости». Далее разбирались причины, которые могут привести к «хворости». Это болезни наследственные и случайные, каждае из которых автор подробно анализировал. В главе второй — «о благопристойности» — строго регламентировались «Правила приятного обхождения». Учащимся разъяснялось, как надо сидеть, ходить, преклонять колено, соблюдать правила личной гигиены. «Лицо и руки должно умывать, ногти обрезать, а не кусать, голову в чистоте содержать и волосы причёсывать, а простым людям так постригать, чтобы они в глаза не висели; лучше всего волосы заплетать и завязывать»

Оценивая этот период развития гигиенической пропаганды в России, следует отметить, что в XVIII веке она осуществлялась в отрыве от систематического изучения биологии и была связана с социальными и религиозными дисциплинами, которые давали возможность дать более чёткую градацию ценностей, одной из которых являлся здоровый образ жизни.

Новый устав учебных заведений, принятый в 1804 г. Переименовал городские народные училища в гимназии и учредил уездные училища. Естественная история препода-

давалась в этих учебных заведениях до 1828 года, после чего была отменена до 1852 года.

Реформа школьного образования происходила ряд лет и определилась лишь к 1870 году. Систему учебных заведений составили мужские и женские классические гимназии, реальные коммерческие училища, кадетские корпуса. К этому времени сделала большие успехи и гигиеническая наука. Она оформилась в самостоятельную отрасль медицины, и именно потребности гигиенических знаний способствовали возрождению преподавания анатомии, физиологии и гигиены в русских школах. Однако соединение анатомо-физиологического и гигиенического образования произошло не сразу. Лишь в 70-х годах появились учебники, совмещающие в себе это направление. Одним из них выступает учебник К.Э. Бока «Человеческое тело, его строение, жизнь и холя» [1]. Первая часть включала в себя основы клеточного строения и обзор основных систем органов. Во второй части рассматривался целостный организм, и только в третьей части — «Учение о здоровье». Следует отметить, что в учебнике система санитарно-гигиенических знаний хотя и давалась в плане обзора систем органов, но ещё не интегрировалась полностью с анатомо-физиологической частью. Здесь нет лабораторного практикума, который появляется в учебниках следующего поколения.

Разработка анатомо-физиологического практикума связано с работами Б.Е. Райкова, который издал пособие «Первые работы по анатомии и физиологии. Руководство для практических занятий в средней школе».

Пособия следующих авторов М.М. Волковой и В.Д. Вольфсона «Курс гигиены для средних учебных заведений» сделало попытку соединить анатомо-физиологический анализ организма человека по системам органов с элементами личной коммунальной гигиены и гигиены спорта.

Итак, санитарно-гигиеническая культура на начальных этапах развития общего образования формировалась независимо от анатомо-физиологических знаний, опиралась на практическую медицину, этические, эстетические, религиозные нормы поведения. Интеграция анатомических, физиологических знаний с гигиеническими сведениями начинается лишь со второй половины XIX в., когда развитие гигиены привело к выделению её в самостоятельную отрасль медицины, освоившую научные методы исследования.

Дальнейшее развитие вопросов формирования и охраны здоровья можно увидеть в первых примерных учебных программах 1920–1921 гг. Почти во всех школах в том или ином объёме была организована работа школьных санитарных комиссий и санитаров. В 1930 году в период перехода к обязательному начальному образованию возрастают требования к школе, как важнейшему средству подъёма санитарной культуры. В 1933 году в образовательные учреждения был введён учебный предмет «Человек». В 1938 году была создана первая методика преподавания анатомии, физиологии, гигиены че-

ловека Цузмера. В 1970-е годы сложилась система обучения и воспитания в школе, особенно важное место в этой системе заняла система последовательного преподавания сведений по гигиене в начальных классах («уроки по охране здоровья»). В 80-х гг. в школах учебный предмет «Человек» назывался «Анатомия, физиология, гигиена человека», в 90-х годах — «Человек и его здоровье», где большое значение стало уделяться гигиене здоровья, гигиеническим знаниям, физиологии труда.

В период прогрессирующего снижения уровня здоровья школьников, являющееся отражением нестабильности социально-экономических и экологических условий, и крайне низкого уровня заботы о своём здоровье в обществе, возникает новая наука в системе знаний о человеке — валеология. Непосредственно валеологическое освещение проблема формирования знаний о здоровье получила в трудах учёных-валеологов: Н.Д. Андреева, Э.Н. Вайнер, Ю.Л. Варшамов, Л.А. Ивченко, Л.П. Макарова, В.Ю. Осипова, В.П. Петленко, А.А. Семёнов, И.И. Соковня-Семёнова, В.П. Соломин, Л.Г. Татарниковой, З.И.Тюмасёва. Сохранение собственного здоровья требует от учащихся развития валеологического мышления, которое проявляется в сформированности системы убеждений личности, предметным содержанием которой являются валеологические взгляды и обусловленные ими выводы. Важнейшим условием внедрения валеологического материала в систему биологического образования является взаимосвязь между отдельными компонентами валеологии, экологии, биологии, которые взаимодействуют и обуславливают формирование и развитие экологических, валеологических, биологических знаний, умений и навыков учащихся. Однако, введение в школьную практику однопредметной модели валеологического образования ограничено из-за отсутствия квалифицированных кадров и недостаточности учебно-методического обеспечения (есть отдельные авторские программы по валеологии для школ, также как и авторские учебники для школ)

Теме сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения уделяли внимание в своих трудах известные методисты и биологи: С.В.Алексеев, Е.П. Бруновт, В.А. Герд, Ю.А. Даринский, И.Д. Зверев, И.Н. Пономарёва, И.Т. Суравегина, Б.Е. Райков, А.Г.Хрипкова в рамках исследуемых ими проблем касающихся гигиенического, экологического и полового образования и воспитания школьников.

Потребность общества в обеспечении техногенной, социальной, экологической и других видов безопасности привела к созданию педагогического направления — безопасность жизнедеятельности. Научная и общественная деятельность учёных (С.В. Белов, К.Р.Малаян, Л.А. Михайлов, О.Н. Русак, В.П. Соломин, И.А. Щёголев) позволила оценить значимость проблемы, сформулировать теоретические, методические подходы и ввести преподавание дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательной школе.

Новым направлением формирования здоровья и здорового образа жизни учащихся, в практику школ вошли «Школы здоровья». Департамент образования города Москвы утвердил список государственных образовательных учреждений «Школ здоровья», работающих с 1 сентября 2005 года: таких школ насчитывается в количестве 77.

Актуальность проблемы формирования знаний о здоровье у учащихся в своём послании Федеральному Собранию отметил Д.А. Медведев: *«Дети проводят в школе важную часть дня, и заниматься их здоровьем должны в том числе и педагоги. Уверен, если приоритет здорового образа жизни будет полностью*

реализован в школе, то мы гораздо легче справимся и с формированием современной системы здравоохранения в целом».

В этой связи становится очевидной проблема формирования здоровья учащихся в школе как ценности их жизнедеятельности.

Анализ литературы по вопросу становление проблемы формирования знаний и умений о сохранении здоровья показал, что данная проблема обучения учащихся не только не утратила своей актуальности, но и стала одной из центральных задач, решение которой признано необходимым в обществе.

Литература:

1. Бок К.Э. Человеческое тело, его строение, жизнь, холя: Руководство для учащихся — 4-е изд. — Спб, 1893.
2. Фельбигер И.И. О должностях человека и гражданина. Спб., 1883.

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Реализация инновационного проекта ДООУ «Экологическая тропа»

Белых Алла Геннадьевна, воспитатель; Дерягина Любовь Анатольевна, воспитатель
МКДОУ детский сад компенсирующего вида №20 «Росинка» (Кировская обл., г. Омутнинск)

Детский сад «Росинку» города Омутнинска Кировской области посещают дети с речевыми и психическими нарушениями в развитии. Реализация специализированной программы коррекционного обучения в ДООУ и критериев оценки содержания и методов воспитания и обучения, реализуемых в ДООУ предполагает достаточно высокий объем учебной нагрузки на детей, которые имеют ряд специфических особенностей:

- низкую работоспособность;
- низкий уровень познавательного интереса;
- быструю утомляемость;
- повышенный уровень тревожности;
- выраженное недоразвитие всех сторон речи.

Всё это создает трудности при формировании экологических начал у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Лето – самое подходящее и наиболее свободное время года, которое даёт возможность в полном объёме знакомить детей с теми природными объектами, которые окружают их каждый день, даёт возможность увидеть объект в разные отрезки времени.

Всё это способствует закреплению и обогащению речевого материала, отрабатываются навыки правильного звукопроизношения, развиваются психические процессы, что так же недостаточно развито у наших детей.

Поэтому такая форма работы с детьми, как экскурсии по экологической тропе, наиболее продуктивно решают все поставленные задачи летней работы.

Экологическая тропа – одна из современных форм воспитания и образования детей – работа в экологически значимом пространстве, на образовательном маршруте, проходящем через различные природные объекты. Знакомясь с растениями и животными, местами их обитания, особенностями природных ландшафтов и т.д., дети и взрослые расширяют свой кругозор, практикуются в ориентировании.

Учитывая особенности возраста, а также специфику этой развивающей среды, при организации работы на экологической тропе можно использовать разнообразные формы: экскурсии, занятия-опыты, занятия-наблюдения, экологические игры, конкурсы, викторины, праздники. Экологическая тропа – это средство нравственного, эстетического, трудового воспитания.

Проект «Экологическая тропа» нацелен на внедрение и развитие вариативных форм работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в летний период.

Для осуществления воспитательно-образовательной работы в летний период в детском саду имеется участок с достаточно большим количеством разнообразных природных объектов.

Новизна проекта заключается в содержании и в форме организации экологической работы с детьми – цикл экскурсий по экологической тропе.

Описание организации-заявителя

Детский сад «Росинка» функционирует с 1990 года. Приоритетным направлением работы является квалифицированная коррекция речевого и психофизического развития воспитанников. С 2008 года является дошкольным учреждением компенсирующего вида

Детский сад «Росинку» посещает 72 воспитанника в возрасте от 4 до 7 лет с ограниченными возможностями в здоровье.

Цели и задачи проекта

Цель проекта: *обогащать и систематизировать экологические знания у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья средствами экологической тропы ДООУ.*

Основными задачами, при работе с детьми дошкольного возраста являются – уточнение, систематизация и углубление знаний детей о растениях, животных и природных явлениях, о состоянии окружающей среды, формировании знаний о жизненных проявлениях всего живого (питание, рост, развитие), развитие интереса к миру природы; воспитание гуманного отношения ко всему живому, чувство милосердия; путем систематического, целенаправленного общения дошкольников с окружающей средой, закладывать основы экологической культуры личности.

Проект «Экологическая тропа» открывает возможность формирования собственного жизненного опыта ребенка и, исходя из детских потребностей и интересов, развивает его как личность.

При организации процесса экологического образования детей дошкольного возраста необходимо учитывать, что дошкольный возраст наиболее благоприятен для экологического развития детей, это обусловлено особенностями этого возраста: психологической включенностью в мир природы, восприятие природных объектов в качестве полноправных субъектов, стремление к непрагматическому взаимодействию с миром природы.

Работу в рамках проекта необходимо проводить регулярно, ненавязчиво, поддерживая интерес детей, их любознательность, осуществляет тесный контакт всех педагогов и воспитанников, работающих по проекту.

К работе по проекту привлечены родители, так как данная работа не может осуществляться вне семьи, без ее поддержки и положительного примера.

Природа своим разнообразием, красочностью и динамичностью привлекает детей, вызывает у них радостные переживания. Впечатления от родной природы, полученные в детстве, запоминаются на всю жизнь.

Привлекая внимание детей к изменениям, происхо-

дящим в природе в разные временные отрезки, важно научить детей не только любоваться увиденным, но и наблюдать, понимать некоторые явления природы, заботиться о ней, охранять и преумножать ее богатства.

Экологическая тропа расположена по периметру ДОУ, что позволяет всем детям и педагогам групп постоянно наблюдать и общаться с разнообразными объектами живой природы.

Экологическая тропа имеет разнообразные видовые точки:

- отдельно стоящие хвойные и лиственные деревья и кустарники;
- «Зеленая аптека»;
- огород;
- «Золотой луг»;
- муравейник;
- ягодник;
- цветник;
- альпийская горка;
- птичий столбик.

Перспективный план по маршруту экологической тропы

Таблица 1.

Занятия по данному плану разработаны для детей старшей и подготовительной группы

Название цикла	Цель	Объекты наблюдения
«Деревья и кусты»	<ul style="list-style-type: none"> — закрепить название деревьев и кустов, их строение, внешние признаки; — учить детей различать деревья и кусты по внешним признакам; — систематизировать представления о хвойных и лиственных деревьях; — воспитывать бережное отношение 	<ul style="list-style-type: none"> — береза; — рябина; — ель; — сосна; — черемуха (красная, черная); — осина; — клен; — сирень (белая, сиреневая); — акация желтая; — черная и красная смородина; — черноплодная рябина; — шиповник.
«Золотой луг»	<ul style="list-style-type: none"> — побуждать детей радоваться первым весенним цветам, закрепить их название, — учить находить различия у растений в особенностях стебля, цветков, листьев; — воспитывать чувство прекрасного. 	<ul style="list-style-type: none"> — мать-и-мачеха; — одуванчики.
«Огород»	<ul style="list-style-type: none"> — продолжать знакомить детей с разнообразными овощными культурами и способами ухода за ними; — вызвать интерес к выращиванию овощных культур. 	<ul style="list-style-type: none"> огородные грядки; — семена, рассада, плоды овощных культур.
«Цветник»	<ul style="list-style-type: none"> — уточнить представления детей о цветниках, о разнообразии цветущих растений, их названия, строение, способы ухода, условия роста. — учить понимать пользу и значение природы для хорошего настроения и самочувствия. 	<ul style="list-style-type: none"> — многолетние и однолетние цветущие растения

«Муравейник»	<ul style="list-style-type: none"> — углубить знания детей о муравьях, их образе жизни; — сформировать представления о роли муравьёв в жизни леса; — воспитывать бережное отношение к муравьям. 	муравейник (участок группы)
«Альпийская горка»	<ul style="list-style-type: none"> — формировать представления об «альпийской горке», как разновидности цветника; — дать детям знания о составляющих частях «альпийской горки» (сочетание объектов живой и неживой природы). 	«Альпийская горка» (цветущие и вьющиеся растения, камни разных размеров)
«Ягодник»	<ul style="list-style-type: none"> — обобщить представления детей о ягодных культурах, об их значимости для здоровья человека. 	<ul style="list-style-type: none"> — земляника; — малина; — вишня; — черноплодная рябина; — красная и чёрная смородина.
«Зеленая аптека»	<ul style="list-style-type: none"> — расширить и закрепить знания детей о лекарственных растениях; — развивать умение рационально использовать лекарственные растения для здорового образа жизни; — учить собирать и сушить лекарственные растения для оздоровительных мероприятий в холодное время года. 	<ul style="list-style-type: none"> — деревья, кусты; — цветущие растения и травы.
«Птичий столб»	<ul style="list-style-type: none"> — развивать у детей интерес к наблюдениям за зимующими птицами, прилетающих на кормушку и желание их подкармливать; воспитывать бережное отношение к ним. 	птичий столб с кормушкой
Путешествие по экологической тропе (итоговое)	<ul style="list-style-type: none"> — обобщить знания по проекту «Экологическая тропа» 	все объекты экологической тропы

Таблица 2

Этапы реализации проекта

Название этапа	Цель этапа	Содержание	Промежуточный результат
1 этап — подготовительный	Определение проблемы и разработка стратегии реализации проекта «Экологическая тропа»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ работы по экологическому воспитанию. 2. Анализ программных требований по разделу «Экологическое воспитание» с детьми старшего дошкольного возраста. 3. Детальное обследование территории ДОУ и выделение наиболее интересных объектов. 4. Разработка маршрута и составление карты — схемы экологической тропы. Составление конспектов занятий по маршруту экологической тропы. 	<p>Определено новое направление и задачи работы мини-музея.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Разработан маршрут экологической тропы. 6. Разработаны занятия по маршруту экологической тропы. 7. Созданы необходимые условия: методическая подготовка кадровых ресурсов, материально-техническое оснащение.
2 этап — основной	Реализация работы по маршруту экологической тропы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выбор объектов для проведения занятий. 2. Проведение последовательных занятий по маршруту экологической тропы; 3. Изготовление гербариев: «Лекарственные травы», «Цветы», «Листья». 	Отработана технология проведения последовательных занятий по маршруту экологической тропы

3 этап – контрольно-оценочный	Анализ результативности выполнения поставленных задач	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение итоговой экскурсии; 2. Разработка методических рекомендаций для педагогов ДОУ по использованию объектов экологической тропы в работе со старшими дошкольниками; 3. Оформление фотогазеты; Выставка детских рисунков. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполнение задач проекта. 2. Выпуск методических рекомендаций.
-------------------------------	---	--	--

Вывод:

Экологическим образованием и воспитанием человека необходимо заниматься с раннего детства.

Реализация данного проекта возможна в образовательном учреждении любого типа.

Основными участниками воспитательно-образовательного процесса являются ребенок, родители и педагоги.

Отношения субъектов строятся на основе сотрудничества и уважения.

В результате реализации проекта:

- повысился уровень экологических знаний, познавательной и речевой активности детей дошкольного возраста;
- улучшилось состояние психического здоровья детей: взаимодействие ребенка с природой снизило уровень тревожности и позитивно повлияло на эмоциональное самочувствие детей;
- повысился уровень профессиональной подготовленности педагогов в вопросах проведения экскурсий по объектам экологической тропы;

Литература:

1. Грехова Л.И В союзе с природой. «ЦГЛ» «Сервис школа» Москва, 2002
2. Захлебный А.Н. На экологической тропе Москва, 1981
3. Воронкевич О.А Добро пожаловать в экологию! СПб «Детство-Пресс», 2008
4. Саморукова П.Г Как знакомить дошкольников с природой М. Просвещение, 1983
5. Виноградова Н.В Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой
6. Елкина Н.В, Мариничева О.В Учим детей наблюдать и рассказывать» Ярославль «Академия Развития», 1997
7. Николаевой С.Н Юный эколог Издательство «Мозаика-синтез»
8. Рыжовой Н.А. Проект «Наше дерево». Москва, 1997
9. Лучич М.В. Детям о природе: кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд. дораб. – М. : Просвещение, 1989. – 143с.: ил.

Подготовка дошкольников к школе через развитие познавательной активности

Вешневицкая Ольга Владимировна, воспитатель;

Карачевцева Наталия Николаевна, воспитатель

МБДОУ д/с комбинированного вида №40 (г. Старый Оскол Белгородской обл.)

Проблема готовности ребёнка к школе существовала всегда, но была сформулирована как проблема несколько десятилетий назад. Понимание этого вопроса постоянно уточняется и конкретизируется. Подготовка к школе – процесс сложный и многослойный, включающий в себя разнообразные компоненты. Сначала основное внимание было сосредоточено на том, какие именно знания и навыки необходимо давать дошкольникам, в настоящее время на первое место выдвинут вопрос – какие условия нужно создать для обеспечения эффективного поступательного развития ребёнка, его осознанного умения использовать разные способы и приёмы познания. Это не только формирование умственных способностей дошкольников, но и развитие познавательной активности, умения целенаправленно осуществлять эле-

ментарную интеллектуальную и практическую деятельность. Основой является развивающее обучение, то есть такое обучение, содержание, методы и формы организации которого ориентированы на закономерности развития ребенка, в частности на его самостоятельность и активность. Чтобы помочь ребенку подогнать не его индивидуальность под школьную норму, а наоборот, нужен веер допустимых образцов в пределах данной нормы. При этом условии ребенок обретает чувство собственного достоинства, уверенность, избавляется от излишней тревоги. Развивая у ребенка навыки общения и сотрудничества, попутно решаются проблемы эмоционального неблагополучия детей на этапе дальнейшей адаптации к школе. Соединение привычной дошкольной и школьной среды облегчает и обеспечивает ребенку переход от дошкольной

жизни к школьной. Практика показала, что перспективным и важным является проблемно — поисковый метод обучения дошкольников. В процессе решения проблемной ситуации происходит обучение ребенка путем использования известных способов действия, перенесенных в незнакомые условия. Нередко для получения ответа требуется открытие нового способа, в этом случае ребенок может идти путем проб. При этом дети пользуются двумя видами поисковых проб: практическими (действия в переключении, подборе) и мыслительными (обдумывание хода, предугадывание результата, предположение решения). Все это дает основание для утверждения возможности приобщения дошкольников к элементам творческой деятельности.

Обучение детей наиболее продуктивно, если оно идет в контексте практической и игровой деятельности, когда созданы условия, при которых знания, полученные детьми ранее, становятся необходимы им, так как помогают решать практическую задачу, а потому усваиваются легче, быстрее.

Для успешной подготовки детей к обучению в школе необходимы не столько определенные знания, сколько умение последовательно и логически мыслить, догадываться, умственно напрягаться. Познавательный материал используется в определенной системе, основанной на следующих принципах:

- Рациональное сочетание разных видов деятельности, адекватный возрасту баланс интеллектуальной нагрузки.
- Развивающий характер обучения, основанный на детской активности.
- Дифференциальный подход к каждому ребенку, максимальный учет его психологических особенностей, возможностей и интересов.
- Непрерывность и преемственность педагогического процесса.
- Опора на жизненный опыт ребенка.
- Позитивный центризм — отбор знаний, наиболее актуальных для ребенка данного возраста.

В процессе работы решается целый комплекс задач:

- создание условий для благоприятной адаптации к школьному обучению;
- включение в работу системы непрерывного обучения дошкольников, в основе которой лежит идея интеграции. Интеграция — процесс, в ходе которого разобщенные элементы посредством синтеза объединяются в целостную систему;
- формирование психологической готовности к школе;
- развитие познавательной активности, любознательности, стремления к самостоятельному познанию размышлению;
- преодоление интеллектуальной пассивности у детей посредством создания и решения проблемных ситуаций.
- формирование навыков решения проблемных ситуаций, самостоятельного поиска ответов;

- развитие познавательного интереса и понимания наглядно выраженных связей: временных, пространственных, функциональных, причинно-следственных; а также же умения пользоваться схемами, моделями.

При выборе способов воздействия необходимо учитывать следующие рекомендации по развитию познавательной активности:

1. Предоставление ребенку возможности свободного выбора деятельности. Это обеспечит личную значимость того, что он делает.
 2. Позитивная мотивация для той или иной деятельности. Для ее формирования необходимо постоянное подтверждение правильности действий ребенка, а так же создание ситуации успеха.
 3. Игры и упражнения, используемые в ходе обучения, должны соответствовать его целям и предмету осознания.
 4. Предлагаемый детям материал для осознания и усвоения должен быть эмоционально окрашен, удобен для зрительного восприятия (выделен цветом, графически обозначен т.д.)
 5. Необходимо учитывать двуплановость деятельности: ее внешнюю сторону (предметные действия, манипуляции) и внутреннюю (процессы, происходящие в сознании).
 6. Доминировать должны действия и рассуждения самих детей, а не взрослого.
 7. Необходимо побуждать детей к самостоятельному поиску ответов на возникающие вопросы.
 8. Показателем успешного обучения предлагаемого материала будет перенос ребенком усвоенных навыков в повседневную жизнь и использование в различных ситуациях.
- Обязательным элементом образа жизни старших дошкольников является участие в разрешении проблемных ситуаций, в проведении элементарных опытов (с водой, снегом, воздухом, магнитами, увеличительными стёклами), в развивающих играх, головоломках.
- Для развития у детей интереса к окружающему, пытливости, любознательности используются занятия с экспериментированием, подталкивающие детей к активной поисковой деятельности, где они могут длительно сосредотачиваться на интересующей их проблеме: изучать жизнь муравейника, экспериментировать с водой, с предметами, придумать новые конструкции. При этом они задают много вопросов, пытаются самостоятельно найти решение, высказывают оригинальные догадки, предположения, иными словами, проявляют творческое отношение к объекту и процессу познания. Интеллектуальная и практическая деятельность ребёнка на занятии должна быть разнообразна. Однообразие информации и способов действия быстро вызывают скуку, и снижает активность. Необходимо постоянно менять формы вопросов, заданий, стимулировать поисковую деятельность детей, создавая атмосферу напряжённой коллективной работы. Использовать игровые приёмы, например: «Что предмет расскажет о себе?». Принимая на себя роль предмета, ребёнок от его имени рассказывает, какой он, что умеет

делать и даже какой у него характер (мяч — весёлый, карандаш — трудолюбивый, ножницы — смелые и т.д.). Большой интерес у детей вызывают проблемные ситуации типа «Нравится, — не нравится. Что можно изменить?». В таких ситуациях дети, рассматривая знакомый предмет, сначала рассказывают о тех его свойствах, функциях, которые им нравятся, а затем, поглядев на предмет с другой стороны, выясняют, какие на их взгляд, он имеет недостатки, что их не удовлетворяет в нём, что нужно изменить, чтобы предмет стал лучше. После этого ребята придумывают новый предмет, у которого нет указанных недостатков (например: автомобиль — его достоинства и недостатки, затем изобретение нового автомобиля, с которым им хотелось бы играть). Постоянно вовлекать детей в разнообразную поисковую деятельность и экспериментирование. (Какие семена дадут всходы, пророщенные или нет? Какие из срезанных веток распустятся быстрее: поставленные в холодное место или в тёплое?).

Особое место в работе занимает использование фантастических образов, небылиц, «перевёртышей». Дети сравнивают небылицы со своим опытом и стремятся рассуждать и спорить, и доказывать. Важно использовать на занятиях речевые логические задачи, рассказы-загадки, решение которых развивает способность выделять существенное, самостоятельно подходить к обобщениям: «Почему деревья белые?», «Удивительные капельки», «Летом», «Кто где зимует», «Разноцветные кораблики». И предметы, побуждающие детей к проявлению интеллектуальной активности — это таинственные схемы-знаки «Найди указанное место», «Остров в океане»; зашифрованные записи — с помощью слов, картинок, знаков; кодовые замки для решения игровой ситуации (шифровка чисел); логические цепочки «Продолжи ряд», в основе выполнения которых лежит серияция, нахождение закономерности. Игры «Найти фигуру», «Где спрятана простая фигура», способствуют умению вычленив из сложной фигуры заданную простую. Использование лабиринтов различной конфигурации в работе с детьми способствует повышению уровня заинтересованности детей. Для совершенствования интеллектуальных умений детей предлагаются упражнения, направленные на наглядные определения сходства и различия, а также нахождение закономерных отношений путём умозаключения. На одних и тех же рисунках сначала найти одинаковые изображения, а затем пару с одним отличием. Дети очень любят словесные головоломки (Вова решает задачи лучше, чем Коля. А Коля лучше, чем Миша. Кто решает лучше всех? — Вова). Эти головоломки могут быть как на сравнение, так и на различие и совмещение, и на отрицание тоже.

Литература:

1. Преемственные связи ДОУ, школы и родителей будущих первоклассников/Е.П. Арнаутова, Г.Г. Зубова, Л.А. Ермакова. — М.: 2006.
2. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка. — М.: АСТ-ПРЕСС, 1999.

Обучение дошкольников немислимо без использования занимательного математического материала:

1. математические развлечения (загадки, задачи-шутки, кроссворды, «Танграм», «Пифагор», «Колумбово яйцо» и т.д.).

2. математические игры, в которых смоделированы математические построения, отношения, закономерности («Чудо-мешочек», «Что изменилось?», «Чем отличается» и др.).

3. дидактические игры и упражнения, основное назначение которых — обеспечить упражняемость детей в умении различать, выделять, называть множество предметов, чисел, геометрических фигур и т.д., а так же возможность формировать новые знания, знакомить детей со способами действий («Найди такой же», «Угадай-ка», «Расскажи про свой узор», «Разное — одинаковые»).

Большое значение в подготовке к школе имеет произвольное внимание. Для его совершенствования используются различные игры и упражнения («Вам барыня прислал туалет», «Что изменилось», «Найди одинаковые предметы», «Найди отличия», «На что похожа мелодия» и т.д.). Игра, с одной стороны, происходит на произвольном уровне, потому что играть всегда весело, интересно, легко, это то, что нравится. С другой же стороны — всякая игра есть испытание воли, действие, подчиненное правилу, а значит, и способ сформировать произвольность. Многие задания построены в виде соревнования двух и более игроков — это создает дополнительный игровой момент, большую эмоциональную вовлеченность. Интерес — самый лучший стимул для занятий, он помогает ребенку развиваться по-настоящему творческой личностью и дает ему возможность получать радость от интеллектуальных занятий.

Немаловажно стабильное использование в работе с детьми развивающих заданий и игр, направленных на развитие восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения, целенаправленных и произвольных форм поведения, дидактических игр на конструирование. Существенным условием развития познавательной активности ребёнка, самостоятельности его мышления является умение отстаивать своё мнение в спорах с другими детьми. Эти споры должны носить конструктивный характер и не сводиться к выяснению межличностных отношений. Главное в них — обсуждение возможных решений общей задачи.

Любознательность, активность, самостоятельность — вот качества, необходимые ребёнку для успешной учебной деятельности. Именно они являются залогом познавательной активности, интереса к учёбе, способности к самостоятельному поиску.

3. Мир детства. Дошкольник/ Под ред. А. Хрипковой — М.: 1989..
4. Алябьева Е.А. Коррекция развития интеллекта дошкольников. — М., 2001.
5. Дубровина И.В. Готовность к школе. — М., 2001.
6. Юзбекова Е.А. Ступеньки творчества (место игры в интеллектуальном развитии дошкольника). — М., ЛИНКА-ПРЕСС, 2006.

О региональном компоненте содержания дошкольного образования в области ознакомления детей дошкольного возраста с родным краем (Северо-восток России)

Волбуева Надежда Григорьевна, кандидат биологических наук, доцент
Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан)

Краеведение — одно из самых мощных средств воспитания детей дошкольного возраста. Оно воспитывает у детей сознательную любовь к родному краю как части великой Родины — России, связывает воспитание с жизнью, помогает формировать нравственные понятия и чувства на основе своего края, во всём многообразии её форм и методов имеет огромное воспитательное воздействие на формирование личности ребенка дошкольного возраста.

С позиции концепции дошкольного воспитания педагогический процесс рассматривается как активное приобщение детей к общечеловеческим ценностям. В дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям. В состав базиса личностной культуры включаются ориентировка ребенка в природе, предметах, созданных руками человека, в явлениях общественной жизни, наконец, в явлениях собственной жизни и деятельности, в себе самом. Краеведческий материал имеет большое значение в расширении кругозора детей, развитии их интеллектуального потенциала. Краеведческий подход в воспитании детей способствует реализации основных дидактических принципов педагогики: от близкого — к далёкому, от известного — к неизвестному, от простого — к сложному.

Исходя из возрастных особенностей детей дошкольного возраста, основой построения работы по ознакомлению детей с родным краем является воспитание в них устойчивого интереса, познавательного отношения к краеведческому материалу. Интерес побуждает детей получить как можно больше информации о родном крае, что способствует воспитанию таких чувств, как привязанность, любовь, питающих, в свою очередь, потребность, желание узнать как можно больше нового о своей малой Родине.

В российской системе дошкольного образования обновляется содержание образования и воспитания детей: в действии ведущие комплексные образовательные программы «Детство» [2003], «Истоки» [2001], «Радуга» [2003] и др.; обновлено содержание типовой «Про-

граммы воспитания и обучения в детском саду» [2005—2008 гг.] и др.

Успешно решаются вопросы освоения и внедрения программ экологической направленности, в том числе, *общей экологической*: «Мы. Азбука экологии» Н. Кондратьевой; «Наш дом — природа» Н. Рыжовой; «Мы — земляне» Н. Вересова, «Юный эколог» С. Николаевой; «Цветовая экология» Т. Шпотовой, О. Трушкиной; *эколого-социально-культурной*: «Семицветик» В. Ашикова, С. Ашиковой, «Мир вокруг нас» Т. Поповой; «Планета — наш дом» И. Белавиной, Н. Найденской; «Паутинка» Ж. Васякиной; «Я — человек» С. Козловой и др.; *эколого-правовой и экономической*: «Надежда» Т.В. Потаповой и др.; Л.М. Клариной «Экология и экономика для малышей»; «Экономическое воспитание дошкольников» Е.А. Курак и др. Почти все авторы программ уделяют краеведению серьезное внимание.

В условиях Северо-Востока России [С-В Р] изучение особенностей национально-регионального компонента базисного учебного плана образовательных учреждений страны является одним из направлений модернизации образования в Российской Федерации, в том числе, и в рамках совершенствования патриотического воспитания детей, разработана «Концепция регионального содержания образования в Магаданской области» [2004]. Её основу составляет богатая педагогическая традиция «краеведения» как совокупность знаний о крае, её истории, природе и т.д.

Углубленное содержание экологического воспитания в условиях Северо-Востока [С-В] рассмотрено и охарактеризовано с учетом принципа краеведения Н.Г. Волбуевой в 2002 г., где северо-восточный регион России раскрывается как объект воспитательно-образовательной работы в дошкольном образовательном учреждении, имеющий свои особенности, доступные пониманию детей старшего дошкольного возраста.

Концепцией регионального содержания образования в Магаданской области в 2004 г. определены: *цель* — изучение региональных материалов в дошкольных учреждениях области (создание благоприятных условий для про-

буждения интереса к родному краю); *задачи* этой работы (ознакомление детей с окружающим миром, изобразительным творчеством и физической культурой народов края); *содержание* дошкольного образования в условиях Северо-Востока.

Вопросы краеведческой направленности ознакомления дошкольников с особенностями региона рассматриваются и нашли отражение в работах А.Н. Фроловой, И.А. Паничева, Н.Г. Волобуевой, И.В. Кашко, Л.С. Давыдовой, Л.А. Труфановой, Г.В. Гончарук, С.В. Медведевой, В.В. Чернявской; И.В. Коробовой и других.

Фролова А.Н. занимается исследованиями культуры коренных народов Севера более 20-лет. В её трудах, в т.ч., описаны праздники чукчей и эвенов, связанные с морем и его обитателями, игры и игрушки детей Северных народов. Для сенсорного развития использовали мелкие фигурки животных: кита, моржа, тюленя. Чукотско-эскимосские игрища проводятся на берегу моря, в лесу. Дети для развития ловкости, меткости, выдержки, быстроты, координации движения играют в такие игры: «Охота на нерпу», «Ловля тюленя», «Охота на моржей», «Нерпичьи гонки» и др.

Формирование у детей представлений о родном крае и экологическое воспитание определяются не только содержанием, но и педагогическими условиями воспитательно-образовательной работы. Новым этапом в познании родного края малышами признан научно-методический комплекс — региональная программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста «Северячок» [2001—2008] авторов Л.А. Труфановой, Л.С. Давыдовой, Г.В. Гончарук, «Северячок. Лето» Л.С. Давыдовой, Л.А. Труфановой [2009]. И сопровождающее программу методическое обеспечение: «Хрестоматия к программе «Северячок» Л.С.Давыдовой и Л.А.Труфановой [2003]; пособие «Живой родник» Л.С. Давыдовой [2009], в котором кратко раскрыты вопросы теории и практики ознакомления детей с художественной литературой с учетом регионального компонента содержания и другие и привлечены произведения писателя-натуралиста С.М. Олифера для детей дошкольного возраста.

Волобуева Н.Г., Медведева С.В. в 2009 г. представили опыт работы, где и обосновали необходимость соблюдения комплекса педагогических условий для повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса по формированию у старших дошкольников представлений о родном крае (на примере Чукотки). В работе с воспитанниками выделяли направления: «Город Анадырь и его достопримечательности»; «Растительный и животный мир нашей малой Родины»; «Трудовые будни края»; «Культурное наследие Чукотки»; отводили время целевым прогулкам и экскурсиям к Анадырскому лиману; наблюдениям с детьми за животными: белухами и их детенышами, устраивающими танцевальные представления, арктическими тюленями; множеством пернатых обитателей: чайками, поморниками, пуночками и др.; беседам с ребятами об особо охраняемых видах животных: белом

медведе, уникальных морских млекопитающих: сером и гренландском китах, моржах и др.; птицах: розовой чайке, черной казарке, белом гусе и др.

Особенности организации эколого-краеведческой направленности работы дошкольных образовательных учреждений г. Магадана рассмотрели и обобщили Н.Г. Волобуева и В.В. Чернявская в 2008—2009 гг.

Некоторые вопросы морской тематики в эколого-краеведческом образовании детей дошкольного возраста представлены в печати Н.Г. Волобуевой и И.В. Коробовой в 2008—2011 гг.

Без приближения детей к природе родного края и широкого использования её в воспитательно-образовательной работе дошкольного учреждения нельзя решать задачи разностороннего развития личности ребенка. Наиболее трудным вопросом для педагогов по-прежнему остается отбор содержания краеведческих знаний и представлений, которые должны приобрести дети. Соответствующий по содержанию материал позволит сформировать у дошкольников представления о том, чем богат и кем славен их родной край.

В дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) Крайнего Севера и Магаданской области содержание обучения с краеведческой направленностью будет отличаться от такового в центральных районах России. Но при этом важно учитывать, чтобы в каждом конкретном случае решались общие воспитательно-образовательные задачи, а познавательный материал был достаточно полным по объему и глубине его рассмотрения и соответствовал возрастным возможностям познавательной деятельности дошкольника.

Северо-Восточный регион России как объект воспитательно-образовательной работы в ДОУ имеет свои особенности, доступные пониманию детей старшего дошкольного возраста.

Магаданская область, как и Чукотский автономный округ, расположены на Крайнем Северо-востоке России, в арктических, субарктических природных поясах. Занимая обширную территорию при небольшой численности населения, Северо-Восточный регион России — единственный из всех регионов, омываемый *водами двух океанов* — Тихого и Северного Ледовитого и *четырьмя морями*. С севера его омывают Восточно-Сибирское и Чукотское, а с востока и юга — Берингово и Охотское моря. Побережье изобилует многочисленными заливами, бухтами, островами и полуостровами.

Моря океанов играют важную роль в освоении Северо-Востока: по морским путям перевозятся грузы, необходимые для его экономического развития; ведется добыча рыбы.

Северо-Восток по рельефу — *горная страна*. Ведущее место здесь занимают средневысотные нагорья и плоскогорья и только на окраинах и по долинам рек расположены незначительные пространства, занятые низменностями. Территория региона *богата полезными ископаемыми*. Самыми распространенными среди них

являются золото, серебро, олово и каменный уголь; есть также платина, вольфрам, нефть, минеральные руды и др., послужившие основой создания промышленного региона.

Поверхность региона покрыта густой сетью рек и озер, которые используются как транспортные артерии и источники электроэнергии (р. Колыма, р. Усть-Среднекан). Многие реки — места нереста лососевых пород рыб, ценных для экономики и населения.

Среди природных комплексов выделяются *три климатические зоны*: арктические пустыни и тундры, тундры и лесотундры, а также хвойные леса с резко умеренным и континентальным климатом. Климат отличается большой суровостью. Каждой из природно-климатических зон присущи свои элементы растительного и животного мира.

Своеобразие природных комплексов региона заключается еще и в том, что к наземной флоре и фауне присоединяется *животный мир пресных водоемов, морей и океанов*. Следовательно, детей необходимо знакомить, как с многочисленными понятиями, относящимися к морям, океанам, так и с различными видами рыб, ластоногих (нерпа, тюлень, лахтак, сивуч, морж), китообразных (финвал, белуха, 1–2 вида дельфинов, касатка, горбач, синий и серый киты); белым медведем, морскими птицами, беспозвоночными животными (моллюски, крабы, рачки, морские звезды, ежи, медузы) и другими. При этом следует подчеркнуть, что многие виды морских животных занесены как редкие и исчезающие в Красную книгу России и Международную Красную книгу.

При ознакомлении детей дошкольного возраста с родным краем в содержание воспитательно-образовательной работы следует *включать природоохранную деятельность человека* на Севере, раскрывая ее значение и способы реализации природоохранных задач; знакомить с редкими и охраняемыми животными и растениями родного края; в т.ч., с такими понятиями, как «охраняемые территории региона», «заповедники» (Остров Врангеля, Магаданский заповедник), «заказник», «памятники природы», «Красная книга» и т.д.

Формируя у детей представления о родном крае, важно учитывать, что регион отличается от других районов страны не только в природно-климатическом аспекте, но и по *этническому составу населения*, бытовой и трудовой деятельности народа, а также своеобразием народного *декоративно-прикладного искусства* Севера.

Богатый и разнообразный растительный и животный мир Колымы и Чукотки с древнейших времен был основой существования *коренного населения*: чукчей, эскимосов, коряков, эвенов и др. Широко известны традиционные отрасли хозяйствования — оленеводство, рыболовство, морской и пушной промыслы. *Искусство народов Севера* тесно связано с их традиционными видами труда и древними легендами. Далеко за границами нашего края прославились работы чукотских мастеров — косторезов и граверов, специалистов по изделиям из меха оленя, нерпы и моржа.

Со *своеобразием экономической деятельности* следует знакомить дошкольников, начиная с тех *предприятий, на которых трудятся их родители* или близкие родственники. Сельское хозяйство относится к зоне рискованного земледелия. В регионе развиты горнодобывающая, угольная промышленности, строительство, энергетика и многие другие. В том числе и отрасли пищевой промышленности, из которых важнейшая — *рыбная*. Имеется морской торговый порт и т.д.

Не составляют исключения и объекты *образования, здравоохранения, науки, искусства, культурной жизни региона*, знакомить с которыми будущих школьников не только возможно, но и необходимо. Одним из средств ознакомления с окружающим миром выступает и творчество поэтов и писателей Охотоморья, Колымы и Чукотки, которое помогает сформировать у детей представления о разнообразных явлениях в природе, общественной жизни, труде и быте тружеников Севера [Фролова, 1986; Паничев, 1991, 1995; Волобуева, Кашко, 1993; Давыдова, Труфанова, 2003; Давыдова, 2009; и др.].

В настоящее время повышение интереса к краеведческому направлению педагогической деятельности обусловлено тем, что во всем своем многообразии форм и методов оно является одним из источников обогащения детей знаниями о родном крае, воспитании любви к нему и формировании нравственных качеств. Учитывая особенности С-В региона России, омываемого водами двух океанов, четырьмя морями, и отсутствие учебно-методических разработок комплексного характера на морскую тематику, мы приступили к реализации идеи по созданию пособия соответствующей тематики эколого-краеведческой направленности.

Работу начинали с анализа психолого-педагогической литературы, включая и теоретическое обоснование влияния природного окружения на развитие детей дошкольного возраста посредством моря в историческом плане и на современном этапе. Научно-теоретическое обоснование проблемы позволило провести опытно-экспериментальные исследования в дошкольных учреждениях г. Магадана №1, №57 и, для сравнения, Приморского края (ДООУ п. Краскино) совместно с И.В. Коробовой. Материалы частично опубликованы.

Результаты эксперимента легли в основу дальнейшего планирования нашей деятельности по разработке комплекса психолого-педагогических мероприятий для целенаправленного формирования знаний и представлений дошкольников о родном крае на примере моря, его обитателей и жизни людей, связанной с морем.

Внедрение комплекса разработок в педагогический процесс дошкольных образовательных учреждений г. Магадана и дальнейшая оценка эффективности использования данных материалов и мероприятий в воспитательно-образовательном процессе ДООУ способствовали активизации нашей работы по продолжению поиска, подбору и систематизации материалов для учебно-методи-

ческого пособия, посвященного морской тематике в эколого-краеведческом образовании дошкольников.

В пособии мы рассматриваем «Роль краеведения в системе дошкольного воспитания», «Особенности условий Северо-восточного региона России, как основы эколого-краеведческого подхода в работе с дошкольниками», раскрываем «Взгляды исследователей о влиянии природного окружения на развитие детей посредством моря».

Центральное место в работе отвели разделу *по формированию знаний и представлений дошкольников о родном крае на примере моря, его обитателей и жизни людей, связанной с морем*. Материалы скомпонованы по нескольким блокам: 1. Знакомство с водоемами (общие представления и знания дошкольников о водоемах, включая море, океан и др. понятия); 2. О млекопитающих и других животных, обитающих в морях и океанах; 3. О морских рыбах; 4. О многообразии морских обитателей (беспозвоночные); 5. О морских птицах; 6. О морской тематике в социальной действительности.

В *каждом из блоков* представлены конспекты комплексных и циклы интегрированных занятий, опытов и наблюдений, сюжетных занятий по физкультуре, игр, занятий оригами и др. Материалы всех блоков обязательно сопровождаются рассказами, сказками, ознакомительными беседами, включая стихи и малые формы фольклора (загадки, пословицы и поговорки) морской тематики.

В блоке *«О морской тематике в социальной действительности»* даны занятия, рассказы, стихотворения, малые формы фольклора по ознакомлению дошкольников с морскими: профессиями (капитан, моряки — штурман, боцман, механик, рулевой, корабельный повар (кок); адмирал, лоцман, водолаз, подводник, рыбак, гарпунщик и др.); морским транспортом (пароход, ледокол, подводная лодка, моторная лодка, байдарка, яхта, «комета», паром, катамаран и др.); морскими праздниками (День Рыбака, День моря, День Военно-Морского Флота, Праздник Кита, Праздник Кормления Рыбы или Кормления Воды и др.); занятия оригами по изготовлению лодочек, катеров, парусников и др.

Отдельно предложены рубрики *«Словарь специальных морских терминов»*, *«Дополнительные материалы»* с подрубриками: 1. «Об особенностях Охотского моря и его обитателях»; 2. «Общие сведения о животных: в мире интересного»; 3. Рассказы: «О морских млекопитающих:...»; «О рыбах: ...»; «О морских обитателях: ...» и другие.

Для повышения уровня самоподготовки педагогов и быстрой их ориентации в широком круге информации по морской тематике в дошкольном образовании, в при-

ложении мы комплексно предлагаем подборки рекомендуемых библиографических источников: *«О воде»*, *«О живом мире морей, океанов и пресных водоемов»*. За основу подборок взят один из разделов учебного пособия Н.Г. Волобуевой, И.П. Тертицкой [1, с. 85–88]. В дальнейшем, за счет поиска и аналитического описания И.П. Тертицкой новых поступлений в фонды научно-технической библиотеки СВГУ по предлагаемой тематике, содержание подборок значительно расширены.

Материалы пособия адресованы педагогом ДОУ, учителям начальных классов, родителям и студентам педагогических колледжей, училищ и вузов для подготовки целенаправленного формирования знаний и представлений детей дошкольного возраста о родном крае на примере моря, его обитателей и жизни людей, связанной с морем.

Начиная работу по формированию знаний и представлений у детей о родном крае, педагог, как отмечают исследователи (Н.Ф. Виноградова, С.А. Веретенникова, С.А. Козлова и многие др.), прежде всего, останавливается на содержании воспитательно-образовательной работы и отборе конкретных объектов для ознакомления с ними дошкольников с учетом возрастных особенностей. При этом, выделяя при отборе материала наиболее характерное для данной местности (принцип краеведения), необходимо подчеркнуть и тесную взаимосвязь родного города или села со страной в целом и непременно находить в родном крае отражение типичных и характерных черт для всей страны

Проживание в районах Крайнего Севера и Магаданской области существенно отличается от жизни и быта людей других регионов России. Поэтому региональный компонент содержания и объем воспитательно-образовательной работы по формированию у детей представлений о родном крае могут и должны обогащаться за счет материалов и информации о природно-климатических, исторических, географических и социально-демографических особенностях, характерных и типичных для нашего региона, к тому же доступных непосредственному восприятию детьми дошкольного возраста.

Краеведческий подход в образовании дошкольников дает возможность гуманизировать воспитательный процесс, выбрать образовательный маршрут для воспитанников не только в информационно-просветительском, но и в эмоциональном плане. Знакомясь с родным краем, его достопримечательностями, ребенок учится осознавать себя живущим в определенный временной период, в определенных этнокультурных условиях и в то же время приобщаться к богатствам национальной и мировой культуры.

Литература:

1. Волобуева Н.Г. Экологическое образование и воспитание детей дошкольного возраста / Н.Г. Волобуева, И.П. Тертицкая. — Магадан: Изд. СВГУ, 2008. — 235 с. (С. 85–88).

Инновационные аспекты в управлении ДОУ (на примере МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №50 «Непоседа» города Новочебоксарска Чувашской Республики)

Гусарова Надежда Сергеевна, заведующий;

Яковлева Елена Юрьевна, старший воспитатель

МДОУ «ЦРР – Д/с №50 «Непоседа» г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

Инновационная деятельность муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад №50 «Непоседа» – это включение участников образовательного процесса в деятельность по созданию, освоению и использованию новшеств в практике обучения и воспитания, распространения и обмена педагогическим опытом, освоение новых форм взаимодействия с социумом. Деятельность предполагает наличие локальных, модульных, системных изменений, создание в образовательном учреждении инновационной среды. Для реализации данной стратегии создана модель управления деятельностью МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №50 «Непоседа» в условиях инновационного развития, охватывающая все направления инновационной деятельности учреждения.

Модель управления деятельностью МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №50 «Непоседа» в условиях инновационного развития разрабатывается и утверждается Советом ДОУ при активном участии всех субъектов образовательного процесса. Технология управления инновационной деятельностью МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №50 «Непоседа» представляет совокупность человеческих, материальных, технологических, информационно-правовых и других взаимосвязанных компонентов и включает три уровня управления: управление муниципальной образовательной системой, внутрисадовое управление, а также уровень регулирования, на котором осуществляется диалог между этими системами. Технология циклически реализует шесть последовательных шагов, ресурсно и организационно поддерживающих инновационную деятельность образовательного учреждения: изучение потребностей ДОУ в инновационной деятельности; проектирование этой деятельности и оснащение её ресурсами; разработка программы развития по реализации инновационной деятельности; мониторинг инновационной деятельности и образовательной политики ДОУ; сбор и анализ информации об эффективности деятельности ДОУ; регулирование инновационной деятельности образовательного учреждения на основе результатов анализа.

В нашем городе создана сетевая многовекторная структура взаимосвязей между администрацией города, отделом образования и субъектами методической службы, обеспечивающая ее вариативность и гибкость. Специфика структуры – возникновение, развитие, тран-

сформация новых – непостоянных – субъектов методического пространства (опорного, базового дошкольного образовательного учреждения, городских и республиканских экспериментальных площадок, стажерских площадок, ресурсного центра на базе образовательного учреждения) для решения конкретных педагогических или управленческих задач и занимающих, таким образом, свою нишу в системе методической работы. МДОУ «ЦРР – Д/с №50 «Непоседа» является базовым учреждением, осуществляющим организационно-методическую и техническую поддержку проведения муниципальных мероприятий. Как опорное образовательное учреждение по методической работе – МДОУ «ЦРР – Д/с №50 «Непоседа» имеет эффективный опыт работы по одному из направлений методической работы (авторская программа коллектива ДОУ по приобщению дошкольников к истокам русской и чувашской национальной культуры – «Мы – Россияне» и авторская педагогическая технология «Волшебный мир театра»). Наше дошкольное учреждение – это еще и ресурсный центр, имеющий опыт и ресурсы (кадровые, научно-методические, материально-технические) для реализации одного из перспективных направлений развития муниципальной системы образования. Также МДОУ «ЦРР – Д/с №50 «Непоседа» – это модель распространения эффективного педагогического и управленческого опыта образовательного учреждения как 2-х кратного победителя конкурса образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы на грант президента Чувашской Республики.

Мы определили главные принципы взаимодействия в рамках новых структур: паритетность (взаимодействие на основе равенства), приоритетность (взаимодействие по приоритетным направлениям деятельности), коллегиальность (взаимодействие на основе уважения опыта и мнения каждого), проектирование (взаимодействие на основе проектной деятельности), научность (взаимодействие с научными заведениями, учеными), целесообразность (взаимодействие в соответствии с целями).

Условия успешной реализации модели управления инновационной деятельностью МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №50 «Непоседа»: оснащение технологии управления инновационной деятельностью ДОУ ресурсами; сбор и анализ информации об эффективности инновационной деятельности ДОУ; владение методологией педагогических исследований всеми участниками инновационных проектов; актуализация мотивационных

ресурсов; включение педагогов в деятельность по реализации инновационных проектов, позволяющую вывести каждого на индивидуальную траекторию развития, обеспечить развитие субъектного опыта педагога, осуществить индивидуальную и коллективную рефлексию собственной деятельности всеми участниками инновационного процесса; эффективная система информационного обеспечения и коммуникаций, позволяющая управлять инновационной деятельностью ДОУ.

Результативность модели управления инновационной деятельностью МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №50 «Непоседа» определяется следующими показателями: позитивными изменениями во внутренней и внешней среде ДОУ; степенью согласованности и единством действий управления всех участников образовательного процесса; инновационным режимом развития ДОУ; уровнем развития воспитанников, уровнем профессионального развития педагогических кадров; позитивным отношением родительской общественности, педагогических коллективов к результатам инновационной деятельности образовательного учреждения; целостностью системы управления инновационной деятельностью образовательного учреждения. Яркий показатель успешности инновационной деятельности – победы сотрудников и воспитанников в разнообразных конкурсах всероссийского, республиканского и муниципального уровня:

- Заведующий дошкольного учреждения победитель городского конкурса «Человек года – 2006», присвоено звание «Работник образования года – 2006 города Новочебоксарска», 2006 г.

- МДОУ «ЦРР – д/с №50 «Непоседа» победитель конкурса Кабинета Министров Чувашской Республики на лучшее озеленение и благоустройство учреждений социальной сферы, 2007 г.; победитель республиканского конкурса «За здоровьем в детский сад» в номинации «Лучшая медицинская сестра», 2007 г.; победитель республиканских спортивных игр «Малышиада – 2007»; победитель в республиканском конкурсе по дорожному движению «Светофорик» в номинации «Лучшая агитбригада», 2008 г.; призер Всероссийского конкурса «Детские сады – детям», 2010 г.; 2-х кратный Обладатель гранта Президента Чувашской Республики за внедрение инновационных проектов и программ – 2007 г. и 2010 г.

- Инструктор по физической культуре (2010 г.) и старший воспитатель (2011 г.) победители республиканского конкурса лучших педагогических работников дошкольных учреждений на получение денежного поощрения Президента Чувашской Республики. Старший воспитатель – лауреат Всероссийского конкурса на лучшую разработку комплекса мероприятий по патриотическому воспитанию дошкольников, 2010 г.

- Воспитанники ДОУ победители Республиканского конкурса детских научных работ для дошкольников и младших школьников «Мой первый эксперимент»,

2011 г.; победители и призеры Республиканского конкурса стихотворений «Сохраним природу», 2011 г.; лауреаты III степени Всероссийского музыкально-художественного фестиваля-конкурса «Созвездие талантов», 2010 г.; победители и призеры Всероссийских конкурсов детских рисунков «Моя родина», 2010 г. и «Кузнечик», 2010 г.; лауреаты II степени Международного вокально-хореографического конкурса «Созвездие талантов», 2011 г.

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №50 «Непоседа» является **городской экспериментальной площадкой** по внедрению и апробации одной из вариативных форм работы ДОУ «Группы по интересам: развитие через сотрудничество», разработанной коллективом дошкольного учреждения. Педагогами детского сада разработаны и реализуются проекты: по внедрению эффективных моделей организации дошкольного образования «Лицей для малышей» (1 место) – 2008 г. и «Компьютерные игры в детском саду» (1 место) – 2009 г., по внедрению в дошкольную среду национальных культурных традиций «Мы – Россияне» (1 место) – 2008 г.; по установлению партнерства родителей и педагогов «Детский сад – семье, семья – детскому саду» (1 место) – 2009 г., по использованию инноваций при создании предметно-развивающей среды «К познанию окружающего мира через органы чувств» (2 место) – 2011 г.

Рефлексивный стиль руководства ДОУ предполагает введение таких ценностей, как понимание потребности воспитателей в творчестве, соуправление процессом воспитания, стимулирование педагогической инициативы, овладение методами нелинейного управления сложной системой, требующими глубокого понимания важнейшей ценности рефлексивного управления – педагогической поддержки и стимулирования перехода объектов управления в статус его субъектов. Суть самоорганизационного управления состоит не в развитии традиционных форм демократизации (коллективное принятие решений, участие членов трудового коллектива в управлении и т.п.), а в передаче полномочий принимать и реализовывать решения в рамках своей компетентности. Управлять творчески, значит инициировать самопроизвольное достраивание, используя внутренний потенциал управляемой структуры. В аспекте самоорганизационного управления на первом плане выдвинуты ценностно-смысловой и креативный компоненты содержания управления, где сотрудничество, сотворчество, самоуправление и соуправление рассматриваются как основа развития образовательного учреждения.

Реорганизация системы управления дошкольным учреждением осуществляется по следующим направлениям: организация работы методической, психологической, медицинской служб в соответствии с инновационной деятельностью ДОУ, оптимизация деятельности дошкольного учреждения; создание советов, обеспечивающих реализацию задач совершенствования деятельности детского сада в единстве управленческого, хозяйственного,

научно-исследовательского аспектов (совет педагогов, совет ДООУ, научно-методический совет); установление связей с научными, культурными и методическими центрами республики и города; использование различных форм стимулирования деятельности сотрудников: повышение квалификационных категорий участникам эксперимента, трансляция передового педагогического опыта (участие педагогов в республиканских и городских конференциях, открытых мероприятиях для педагогов республики и города; публикация опыта работы в педагогических сборниках); материальное поощрение (разработаны Положения о доплатах и премировании, о расходовании внебюджетных средств); привлечение и рациональное использование всех форм финансирования: внебюджетных, спонсорских.

Одним из условий инновационного управления является совершенствование материально-технической базы. За последние два года приобретено оборудование в физиотерапевтический кабинет, компьютерно-игровой комплекс укомплектован современным оборудованием и множительной техникой; пополнено оборудование физкультурного зала, мини-лаборатории (микроскопы, центры игры с водой и песком), игровое оборудование музыкальных залов и групповых комнат.

В условиях применения новых информационных технологий естественным становится выполнение целого ряда работ по управлению дошкольным образовательным учреждением с использованием компьютера. При этом информация нормативного характера составляет базу для выработки оптимальных тактических, стратегических решений, связанных с регулированием финансовых, материальных, интеллектуальных и иных ресурсов. Решения, принимаемые с учетом таких данных, ведут к улучшению организационной, методической и материальной базы дошкольного учреждения, а в конечном итоге служат повышению качества образования и условий жизни детей в детском саду. Автоматизация электронного документо-

борота является важным шагом в повышении конкурентоспособности дошкольного учреждения. Внедрение системы электронного документооборота (СЭД) позволяет существенно упростить проблемы, связанные с поиском, доступом и хранением документов, и как следствие избежать многих проблем, возникающих в процессе ведения документооборота.

В ДООУ созданы предпосылки для решения проблемы преемственности в работе детского сада и школы: проводятся совместные культурные мероприятия, организуется работа кружков и секций для учащихся на базе ДООУ. Воспитанники ДООУ активно участвуют в праздниках микрорайона и города, организовано сотрудничество с ЦРТДЮ, ДК «Химик», музыкальной школой, спортивной школой, клубом «Росток», библиотекой семейного чтения, ТОС «Интернационалист». В рамках экспериментальной работы осуществляется взаимодействие с экспериментальными педагогическими площадками города и республики.

Реализация полисубъектного подхода позволяет осуществить вовлечение родителей в орбиту педагогической деятельности, их заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе является важным условием развития ребенка. Детский сад решает следующие задачи сотрудничества с родителями: установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, объединить усилия для развития и воспитания детей; создать атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга; активизировать и обогащать воспитательные умения родителей; поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях.

Выработанная стратегия, заложенная в Программе развития, укрепляет уверенность в работе по совершенствованию качества образовательного процесса, дает хороший старт воспитанникам в дальнейшую жизнь.

Литература:

1. Колодяжная Т.П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением: концептуальное, программное и методическое обеспечение: Практическое пособие / Т.П. Колодяжная – Ростов-н/Д.: Учитель, 2002. – Часть 1. – 128 с.
2. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДООУ: Методическое пособие / А.А.Майер – М.: Сфера, 2008. – 128 с.
3. Фалюшина Л.И. Управление дошкольным образовательным учреждением. Современный аспект / Л.И.Фалюшина – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 80 с.

Характеристика проектной деятельности в работе с детьми старшего дошкольного возраста

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан)

Сегодня особое место в дошкольном образовании занимает проектирование. В современной педагогике метод проекта используется наряду с систематическим предметным обучением как компонент системы продуктивного образования. Основной целью проектного метода в дошкольных учреждениях является развитие свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей [1, с. 6–9].

Метод проектов зародился во второй половине XIX века в школах США. По мнению Джона Дьюи, основоположника данной технологии, опыт и знания ребенок должен приобретать путем «делания», в ходе исследования проблемной обучающей среды, изготовления различных проектов, схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы.

Метод проектов — это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей — исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты.

Метод проектов можно представить как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, воспитанника и его родителей, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели (Киселева Л.С., Данилина Т.А., Пахомова Н.Ю.)

Проект — это цель, принятая и освоенная детьми, актуальная для них, — это детская самостоятельность, это конкретное практическое творческое дело, поэтапное движение к цели, это метод педагогически организованного освоения ребенком окружающей среды, — это звено в системе воспитания, в цепи, развивающей личность программы.

У.Х. Кильпатрик полагал, что весь учебный процесс должен представлять собой ряд опытов, связанных таким образом, чтобы знания, приобретаемые в результате одного опыта, служили развитию и обогащению ряда последующих опытов.

Советские педагоги считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности в обучении, связь теории с практикой.

М. Крупенина полагала, что метод проектов комплексно реализует такие педагогические принципы, как самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъективной по-

зиции ребенка в педагогическом процессе, взаимосвязи педагогического процесса с окружающей средой [2, с. 86–89].

В энциклопедическом словаре проектирование (от лат. *projectus* — брошенный вперед) трактуется как процесс создания проекта, т.е. прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте.

Г.Е. Муравьевой приводятся следующие определения проектирования:

- деятельность по преобразованию естественных природных явлений в искусственные предметы и процессы, удовлетворяющие человеческим потребностям;
- процесс создания представления об объекте еще не существующем;
- выбор способа действия, подготовительные действия;
- компонент жизнедеятельности человека, позволяющий ему рационально строить свою жизнь и выполнять различные виды необходимой деятельности;
- отношение человека к действительности, в котором отражается стремление к комфортному существованию.

По мнению ряда известных ученых, проектирование можно рассматривать как:

- специфический вид деятельности, направленной на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки);
- форму порождения инноваций, характерную для технологической культуры;
- управленческую процедуру.

Термин «педагогическое проектирование» был введен в категориальный аппарат отечественной педагогики А.С. Макаренко, который выделил методологическую функцию педагогики как науки, заключающуюся в создании «научных проектов личности» и функцию педагогов-практиков, состоящую в составлении и реализации программ воспитания для каждого члена коллектива на основании общего проекта с учетом индивидуальных особенностей личности.

Понятие «проект» применительно к методологии педагогической деятельности использовал Г.П. Щедровицкой в 1968 г. В работе «Педагогика и логика». В 70-е гг. XX в. Н.В. Кузьминой проектировочный компонент был выделен в структуре деятельности педагога [3, с. 6–8].

Н.А. Алексеев предлагает схему педагогического проектирования в рамках личностно-ориентированного подхода:

определение цели проектирования (целеполагание);
выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели (ориентировка);

описание педагогической действительности, подлежащей проектированию (диагностика исходного состояния);

фиксирование (выбор) уровня и оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта (рефлексия);

выдвижение гипотез о вариантах достижения и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях (прогнозирование);

построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделирование), методики измерения параметров педагогического объекта (экстраполирующий контроль);

реализация проекта (внедрение);

оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися данными (оценивание);

формирование оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта (коррекция).

Рассматривая педагогическое проектирование как деятельность, можно отметить, что проекту свойственна определенная динамика, смена этапов, стадий.

Обобщив исторический опыт разработки метода проектов, можно выделить следующие основные этапы:

1. Целеполагание — педагог помогает ребенку выбрать наиболее актуальную и посильную для него задачу на определенный отрезок времени.

2. Разработка проекта — план деятельности по достижению цели:

- к кому обратиться за помощью (взрослому, педагогу);
- в какой литературе можно найти информацию,
- какие предметы использовать (принадлежности, оборудование);
- с какими предметами научиться работать для достижения цели.

3. Выполнение проекта — практическая часть.

4. Подведение итогов — определение задач для новых проектов.

Итак, погружение в проектную деятельность иными словами можно обозначить как этап формулирования темы и проблемы проекта, что соответствует начальному этапу творчества [4, с. 85–87].

Проектирование может быть использовано в качестве:

- Педагогического средства внутри более широкого социально — образовательного контекста;
- Средства обучения (воспитания) со вспомогательной ролью по отношению к другим видам педагогической деятельности, например выполнение учебных проектов;
- Процедуры, в контексте другой деятельности, например управления образованием;
- Формы (инновационного) развития того или иного

педагогического объекта (системы, процесса, явления).

В практике современных дошкольных образовательных учреждений используются следующие типы проектов:

1) исследовательско-творческие: дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде газет, драматизации, детского дизайна;

2) ролево-игровые (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы);

3) информационно-практико-ориентированные: дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи и др.);

4) творческие (оформление результата в виде детского праздника, детского дизайна, например «Театральная неделя»).

Смешанные типы проектов по предметно-содержательной области являются межпредметными, а творческие — монопроектами. Учитывая возрастные психологические особенности дошкольников, координация проектов должна быть гибкой, т.е. воспитатель ненавязчиво направляет работу детей, организуя отдельные этапы проекта.

Все проекты проводятся внутри детского сада, как правило, — но бывают и личностные, специальные проекты (в изобразительном и словесном творчестве). Так как ведущим видом деятельности дошкольника является игра, то, начиная с младшего возраста, используются ролево-игровые и творческие проекты: «Любимые игрушки» и т.д.

По продолжительности они бывают краткосрочными (одно или несколько занятий — 1–2 недели), средней продолжительности, долгосрочные (например, «Творчество А.С. Пушкина» — на учебный год).

Основной целью проектного метода в ДОУ является развитие свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей.

Задачи развития:

- обеспечение психологического благополучия и здоровья детей;
- развитие познавательных способностей;
- развитие творческого воображения;
- развитие творческого мышления;
- развитие коммуникативных навыков.

Задачи по предметно-математической подготовке специфичны для каждого возраста. В старшем дошкольном возрасте:

- формирование предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы;
- развитие умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно;
- формирование умения применять данные методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов;

• развитие желания пользоваться специальной терминологией, ведение конструктивной беседы в процессе совместной деятельности.

В образовательной практике используется матрица проекта.

Матрица проекта

1. Название проекта _____
2. Тематическое поле _____
3. Проблема _____
4. Цель _____
5. Задачи _____
6. Сценарий совместной деятельности по решению задач (основные шаги по реализации проекта) _____
7. Описание продукта, полученного в результате проекта _____
8. Вид проекта _____
9. Состав участников _____
10. Дополнительная информация, необходимая для выполнения проекта _____
11. Материально-технические ресурсы, необходимые для выполнения проекта _____
12. Планируемое время на реализацию проекта по этапам

Этап	Содержание деятельности	Сроки
Начальный		
Планирование		
Принятие решений		
Реализация		
Оценка результатов		
Защита проекта		

13. Межпредметные связи при реализации проекта

Направление	Задачи

14. Форма проведения презентации [5, с. 48–49].

Также метод проектов можно рассматривать как особый механизм взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Родители могут быть не только источниками информации, реальной помощи и поддержки ребенку и педагогу в процессе работы над проектом, но так же стать непосредственными участниками образовательного процесса, обогатить свой педагогический опыт, испытать чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка.

Использование метода проектов в работе с дошкольниками способствует повышению самооценки ребенка. Участвуя в проекте, ребенок ощущает себя значимым в группе сверстников, видит свой вклад в общее дело, радуется своим успехам.

Возможны небольшие проекты, где инициатива полностью принадлежит детям. Например: «Моя ромашка». От подобного проекта не стоит ожидать нужного уровня системного подхода к технологии и результатам. Такие детские проекты обладают замечательным развивающим эффектом.

Взрослый мотивирует деятельность ребят. Высокий уровень мотивации — залог успешной работы над проектом. Проект — это игра всерьёз; результаты её значимы для детей и взрослых.

Обязательные составляющие проекта — детская самостоятельность (при поддержке взрослого), сотворчество детей и взрослых, развитие коммуникативных способностей, познавательных и творческих навыков; применение полученных знаний в разных видах деятельности.

При использовании метода проектов помимо оценки результата деятельности необходимо отслеживание психолого-педагогического эффекта: степени формирования личностных качеств, самооценки, умения делать выбор. [6, с. 28]

Следовательно, можно сделать вывод, что использование метода проектов в дошкольном образовании как одного из методов интегрированного обучения дошкольников, позволяет значительно повысить самостоятельную активность детей, развить творческое мышление, умение детей самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности. А так же делает образовательную систему дошкольного образовательного учреждения открытой для активного участия родителей.

Таким образом, под проектным методом понимают способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога и воспитанника между

собой и окружающей средой в ходе реализации проекта — поэтапной практической деятельности по достижению намеченных целей.

Роль взрослого — развитие и поддержка творческой

активности детей, создание условий, позволяющих им самостоятельно определить цели и содержание предстоящей деятельности, выбрать способы работы над проектом и организовать ее.

Литература:

1. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает. — М.: Знание, 1994. — с. 6—9.
2. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает. — М.: Знание, 1994. — с. 86—89.
3. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. — М.: ТЦ Сфера, 2010. — с. 6—8.
4. Урмина И.А. инновационная деятельность в ДОУ: программ — метод. обеспечение: пособие для рук. и адм. работников / И.А. Урмина, Т.А. Данилина. — М.: Линка-Пресс, 2009. — с. 85—87.
5. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. — М.: ТЦ Сфера, 2010. — с. 48—49.
6. Васильева Н.Н., Новоторцева Н.В. развивающие игры для дошкольников. Популярное пособие для родителей и педагогов / Художники Соколов Г.В., Куров В.Н. — Ярославль: «Академия развития», «Академия К», 1998. — с. 28.

Формирование нравственно-волевых качеств через труд детей

Замятина Валентина Васильевна, воспитатель дошкольных учреждений
МДОУ центр развития ребенка – детский сад №72 «Акварель»

Информация об опыте

Условия возникновения опыта. Свою педагогическую деятельность педагог осуществляет муниципальном дошкольном образовательном учреждении центр развития ребёнка — детском саду №72 «Акварель», расположенном в микрорайоне Лесной. В учреждении функционирует 13 групп, которые посещают дети в возрасте от 2 до 7 лет. Среди учреждений социального окружения рядом детским садом находится: МОУ «СОШ №33», что обеспечивает преемственность между дошкольным и начальным образованием.

Проведенные педагогические и психологические исследования позволили выделить основные показатели готовности ребенка к школе, из которых наиболее важными является общая нравственность, т.е. достижение определенного уровня сформированности нравственно-волевых качеств через труд детей необходимых в учебной деятельности.

Чтобы выявить уровень нравственно-трудовых умений и навыков старших дошкольников на начальном этапе, проведена диагностика. Результаты показали следующие уровни развития: высокий — 20%, средний — 70%, низкий — 10%. На основании полученных данных педагогом был сделан вывод, что необходима планомерная систематическая работа по созданию условий для самостоятельной трудовой деятельности каждого ребенка, поиск различных форм, методов, приемов для овладения разнообразных практических трудовых навыков и умений на протяжении всего пребывания детей в детском саду.

Актуальность опыта очевидна, так как формирование нравственно — волевой сферы важное условие всестороннего воспитания личности ребенка. От того, как будет воспитан дошкольник, зависит не только его успешное обучение в школе, но формирование жизненной позиции. К моменту поступления в школу у ребенка должна быть сформирована довольно устойчивая привычка к труду. Главная цель трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста — это формирование у них нравственных ориентиров, трудолюбия, осознанности труда.

Согласно исследованиям 70% качеств взрослых заложены в детстве.

За последнее десятилетие учителя начальной школы констатируют снижение уровня подготовки детей к школе и отмечают неудовлетворительно протекающую адаптацию таких детей к систематическому обучению.

В ходе описания опыта педагогом выявлены следующие противоречия:

— между присущей дошкольнику ориентацией на познание окружающего мира и экспериментирование с объектами с одной стороны, а с другой стороны преобладание недооценки в современной образовательной практике значимости самостоятельной, трудовой деятельности ребенка;

— между сложившимися знаниями, умениями, навыками, усвоенным опытом достижения результата методом проб и ошибок дошкольников и новыми познавательными задачами, ситуациями, возникшими в процессе постановки цели экспериментирования и ее достижения.

Таким образом, встала проблема выбора технологии обучения, позволяющей практически разрешить эти про-

творчества и создать образовательную среду для развития личности каждого ребенка.

Ведущая педагогическая идея опыта — целенаправленное развитие личности ребенка направленное на развитие нравственно-волевых качеств через трудовую деятельность детей в процессе воспитания и обучения в детском саду.

Длительность работы над опытом. Исследование проводилось три года с 2007 г по 2010 г.

Первый этап — аналитико-диагностический с сентября 2007 г. по январь 2008 г. Проведен анализ литературы, сбор информации по проблеме, диагностика. Исходя из данных диагностики, был составлен перспективный план работы с детьми старшего дошкольного возраста, что позволило работать по намеченной теме в системе.

Второй этап — практический с сентября 2008 г. по 2009 г. На этом этапе проходила апробация и внедрение подобранных для трудового воспитания методов и приемов.

Третий этап — аналитико-обобщающий с 2009 г. по 2010 г. Подводился итог работы с детьми, результаты. На данном этапе обобщен опыт работы педагога.

Диапазон опыта включает: занятия, наблюдения, экскурсии, чтение художественных произведений, индивидуальную работу с детьми, продуктивную деятельность детей, дидактические игры и упражнения, праздники.

Теоретическая база опыта. Работая над проблемой трудовое воспитание и его роли на формирование нравственно-волевых качеств через труд детей, педагог обратился к трудам известных отечественных психологов, педагогов, методистов: А.С. Макаренко, Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского, А.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Я.З. Неверович, Т.А. Марковой, Т.Н. Годиной, В.И. Логиновой, Р.С. Буре, Д.В. Сергеева, З.Н. Борисова и других.

За основу своей работы педагог взял исследование А.С. Макаренко, Н.К. Крупской. Крупская сыграла большую роль в определении цели, задач, путей трудового воспитания для детей дошкольного возраста, своеобразии их труда, содержание и форм его организации и т.п. Во всех работах Н.К. Крупской красной нитью проходит мысль о необходимости и возможности вовлечения детей в трудовую деятельность с самых ранних лет. Она резко выступала против тех, кто пытается оберегать детей от трудовых усилий, кто считает несовместимым такие понятия как «счастливое детство» и «воспитание в труде». Новое поколение детей нужно воспитывать способными к труду. В этом и заключается первейшая цель приобщения детей к труду.

Технология опыта

Главная цель педагогической деятельности по нравственно-трудовому воспитанию прививать детям навыки умения, необходимые для подготовки их к школе, способствующие развитию личности ребенка и подготовки его к жизни. Для достижения поставленной цели предлагается решение следующих задач работы педагога:

1. Воспитывать у детей интерес к труду, трудолюбия и самостоятельности, умение трудиться в коллективе.

2. Формировать у детей практические и трудовые навыки и умения;

3. Развивать положительные черты характера: трудолюбие, отзывчивость, заботу, т.е. стремление выполнять работу для других;

4. Закреплять нравственные отношения к предметам, как к результатам человеческого труда.

Приобщение дошкольника к сфере человеческого труда в условиях детского сада педагог осуществляет:

1. Через раскрытие ребенку смысла труда.

2. Знакомство с процессом труда.

3. Возникновение психологических предпосылок труда (доводить начатое дело до конца, делать его хорошо, планировать свои действия).

4. Совместная работа со взрослыми (в семье).

Чтобы раскрыть детям основные черты всякого труда педагог предлагает:

1. Вызвать у детей желание выполнить работу;

2. Раскрыть детям ценность, важность и серьезность трудовых усилий;

3. Развивать способность заранее представлять конечный результат своего труда;

4. Обучать планированию своих действий.

Добиваясь успеха в решении сложных поставленных задач только вербальными методами, педагог считает невозможным понадобиться активные практические исследования в сочетании с наглядными методическими примерами. В связи с этим педагог наметил работу с родителями — собеседование и анкетирование.

Педагог провел анкетирование родителей по теме «Трудовое воспитание детей». Некоторые семьи все же недооценивают роль трудового воспитания формирования личности ребенка, а это значит, что с этими родителями необходимо проводить целенаправленную работу. Заинтересовав родителей, педагог провел повторное анкетирование по теме «Нравственно-волевая подготовка детей к школе». Получил положительные отзывы.

Родители считают, что эта тема важна для подготовки их детей к школе потому, что достижения определенного уровня сформированности нравственно-волевых качеств необходимы в учебной деятельности детей.

Чтобы выявить уровень трудовых умений и навыков у детей педагог провел диагностику. Были выявлены следующие результаты усвоения программы: из 20 воспитанников на начало учебного года 20% детей имело высокий уровень усвоения программы, а 70% — средний уровень, низкий уровень 10%. Из диагностики видно, что в основном у детей средний уровень развития.

Для того чтобы работа приняла целенаправленный, систематический характер, был составлен перспективный план работы и кружковой работы «Мой город». В группе созданы все условия необходимые для трудового воспитания. Зона трудового воспитания оснащена всем необходимым инвентарем для трудового процесса. Для ручного

труда отведен шкаф, где весь материал рассортирован по коробкам, ящикам, пакетам.

Для формирования нравственно-волевых качеств детей через их труд педагог использует три формы организации труда: поручения, дежурства, коллективный труд.

Большое воспитательное значение имеет коллективный труд. К нему подготавливают детей постепенно. В своей работе педагог использует такие приемы, как дополнительный показ, контроль за трудовым процессом, помощь, поддержка.

По мере накопления опыта участия в труде и овладения детьми трудовыми навыками, происходит переход к более сложной задаче, обучение детей трудиться вместе, помогать друг другу.

В старшей и подготовительной к школе группах педагог систематически организовывала общую трудовую деятельность, объединяющую сразу всех детей группы, например: уборка участка во время листопада.

В организации коллективного труда педагог выделил три последовательных этапа: распределение предстоящей работы между участниками; выполнение детьми разных заданий; обсуждение результатов трудовой деятельности. Распределение заданий между детьми проводится в определенной последовательности. Детям дается разъяснение о пользе труда, насколько он нужен и важен для коллектива (убрать участок от мусора, камней, чтобы детям было удобно играть на чистой и ровной площадке), перечисляются объемы предстоящего труда как одно общее задание для всех детей.

В период распределения работы педагог формировал у детей представление о значимости труда, который они будут выполнять; рассказывал о содержании общей работы и задания для каждой отдельной группы; показывал возможные способы распределения работы внутри группы (дети заранее договариваются, кто какое задание будет выполнять, распределять работу поровну, справедливо, уступать друг другу, чтобы самое интересное задание выполнили по очереди, тогда никому не будет обидно); вводил правила регулирующие взаимоотношения между детьми.

Постепенно дети научились самостоятельно распределять работу между собой.

Следующий этап работы — выполнение детьми трудовых заданий. При выполнении заданий дети рационально организовывали свою деятельность (имели все необходимое для труда, предусмотрели последовательность работы). Обсуждение результатов детского труда — последний этап в организации коллективного труда. Оценивая совместный труд, особенно на первых парах, педагог уточняет, кто что сделал, а затем обобщается работа и проводится подведение итогов, подчеркивается, что от хорошей работы каждой группы зависит качество конечного результата. В средней группе постоянно углублял и расширял знания о труде взрослых. С детьми в старшей группе педагог продолжил эту работу на занятиях, экскурсиях во время прогулок, большое значение педагог уде-

ляет воспитанию бережного отношения к хлебу. Знакомая детей с трудом взрослых, используется разнообразный иллюстративно-наглядный материал: дидактические картины, плакаты, открытки, фотографии, видеоматериалы. Наглядный материал помогает закреплять и уточнять представление детей, полученных знаний в ходе познавательных занятий. На занятиях и в свободное время с помощью художественной литературы расширяются знания детей. Дети знают стихи, пословицы, поговорки о труде, о хлебе, понимают их смысл.

Много художественной литературы по трудовому воспитанию было прочитано детям: Джанни Родари «Чем пахнут ремесла», М. Маяковского «Кем быть?», С. Михалкова «А что у вас?», В.Н. Крупин «Отцовское поле» и др. При знакомстве детей с трудом взрослых «Откуда хлеб пришел?» использовалась целая цепочка взаимосвязи труда людей разных профессий. Например, ребенок узнает, что булочки, которые они с мамой покупали в магазине, являются результатом труда многих людей: колхозники пахут поля, засевают пшеницей, собирают урожай, отвозят на мукомольный комбинат, превращают зерно в муку, в пекарнях пекари замешивают тесто и выпекают хлеб, вкусные булочки и т.д., грузчики загружают хлебо-булочные изделия в машины, а шоферы отвозят их по магазинам, где потом их продают продавцы. На основе этих представлений у детей начинают формироваться понятия о том, что всякий труд почетен и необходим, что человек красив своим трудом.

После ознакомления детей с трудом взрослых совместно с музыкальным руководителем провели музыкально-литературный концерт «Хвала рукам, что пахнут хлебом!». Театральное представление по сказке «Колосок». Для закрепления занятий и представления о труде используется комплексное занятие: «Все работы хороши, выбирай на вкус». Чтобы выразить свое отношение к разным видам труда, используются разные виды материалов: пластилин, карандаши, краски, цветная бумага, восковые мелки.

Нравственно-трудовое воспитание детей осуществляется успешнее, если используется нетрадиционные формы работы: викторины, занятия-путешествия, занятия-сказки, опыты, КВН, развлечения, дни открытых дверей, тематические выставки.

Свои знания и представления дети реализуют в дидактических играх: «Угадай профессию», «Кем я буду?», «Что нужно для работы?», «Узнай, где растет?». В группе оформлен уголок «Маленькие помощники». Созданию уголка предшествовал подбор игрового материала соответственно возрастным возможностям и уровню развития детей. Все работы в уголке организованы с учетом индивидуальных особенностей детей, учитывая их интересы и потребности. Ребенку предлагаются игры, ориентируясь на уровень знаний и умений. Особое внимание уделяется замкнутым и пассивным детям, их заинтересовываем и помогаем освоить игру, используя наглядные, словесные и практические методы.

Наблюдения педагога показали, что трудовое воспитание детей осуществляется успешно только при условии совместной работы детского сада и семьи.

Цель работы педагога в семьях, убедить родителей в важнейшем значении трудового воспитания для формирования нравственно-волевых качеств личности ребенка, помочь им осмыслить психологическую роль трудовой деятельности в их подготовке к школе.

Работа с родителями начинается с посещения педагогом семей своих воспитанников. Изучаются условия, которые созданы в семьях для детского домашнего труда, выясняется как ребенок трудится вместе со взрослыми и к каким видам работы их привлекают родители. Выяснив, как осуществляется нравственно-волевая и трудовая подготовка детей к школе; на что необходимо обратить внимание в первую очередь; как объясняют ребенку необходимость обучения в школе; какие трудности испытывают родители в воспитании детей (как выработать у ребенка умение сосредоточенно заниматься дома, выполнять не отвлекаясь порученное дело); какую помощь от детского сада они хотели бы получить. Провел беседы «О воспитании любознательности», «О трудолюбии и лени», «Воспитание усидчивости», «Ваш ребенок в детском саду. А каков он дома?». В группе имеется библиотека для родителей по пропаганде педагогических знаний. Была оформлена папка «Трудовое воспитание детей дошкольного возраста», где педагог обобщила необходимый материал. Была составлена консультация для родителей: «Организация совместной трудовой деятельности с детьми старшего дошкольного возраста», «Трудиться — всегда пригодиться».

На родительском собрании на тему «Как мы воспитываем у своего ребенка самостоятельность в труде», педагог познакомила родителей с опытом трудового воспитания в семье. Одни родители рассказывали об условиях, способствующих охотному включению ребенка в самостоятельный труд (ребенок самостоятельно приносит хлеб из магазина, моет посуду, вытирает пыль, работает с пылесосом, поливает цветы и т.д.) другие — о единстве требований всех членов семьи в организации трудовой деятельности. На родительских собраниях педагог разъяснил то новое, что вносится в работу с детьми 7-го года жизни, как меняются задачи содержания и методы воспитания в связи с возрастными особенностями детей, что могут и должны сделать взрослые, чтобы и в домашних условиях подготовка детей к школе шла успешно. К собранию устроил выставку детских работ, а так же показал родителям, какое оборудование по труду можно иметь для ребенка дома, дала рекомендации по отношению размеров, объемов, веса оборудования.

Опыт трудового воспитания в семье поделилась многодетная мама. Она рассказала о том, что дети в их семье любят трудиться на огороде. И взрослые, видя это,

выделили на своем огороде небольшой участок, где трудились дети. Ребята под их руководством проводили посадки, ухаживали за тем, что посадили, и радовались выращенному своими руками урожаю.

Педагог обратил внимание родителей на приемы руководства трудом детей, поместил стенд «Что может сделать дома ребенок 5–6 лет», предложил соответствующую литературу.

Подводя итоги учебного года, педагог познакомил родителей с достижениями детей к концу шестого года жизни; подчеркнул как можно больше положительного в развитии каждого ребенка и указал имеющиеся недостатки, возможности достижения более высокого уровня развития отдельных детей.

Результативность опыта

Подводя итоги своей работы педагог сделал вывод, что у всех детей, с которыми он проводил целенаправленную систематическую работу по формированию нравственно-волевых качеств через трудовую деятельность 2007–2008, 2008–2009, 2009–2010 годах сформированы практические навыки и умения. Выработаны положительные черты характера: трудолюбие, отзывчивость, забота. У детей развиты нравственные отношения к предметам человеческого труда.

Дети получили не только четкие представления о трудовой деятельности, но и имеют стойкие привычки и навыки, улучшения взаимоотношения в детском коллективе, с родителями и близкими, увеличивает фактор самостоятельности, снизился показатель агрессивности, что положительно сказалось на улучшение психо-эмоционального отношения детей. По оценке родителей оно уменьшилось на 13,7%. Повышенный интерес детей к нравственно-трудовой деятельности способствует по обучению формированию любознательности, творчеству, самовыражение.

Результативность учебно-воспитательной диагностики имеет положительную динамику. Сравнительные данные диагностики за три года показали следующие результаты: 2008 год — высокий — 28%, средний — 53%, низкий — 19%. 2009 год — высокий — 42%, средний — 45%, низкий — 13%. 2010 год — высокий — 56%, средний — 35%, низкий — 9%.

Дети научились трудиться в коллективе, доводить начатое дело до конца, оказывать друг другу помощь. Повысились трудовые умения и навыки.

Положительным результатом своей работы педагог считает посещение детьми кружков «Умелые руки», из 20 детей моей группы 5 девочек вяжут крючком, один ребенок шьет, 3 выжигают, выпиливает лобзиком один.

Все это говорить о сформированности нравственно-волевых качеств через труд детей.

Взаимодействие детского сада и семьи в воспитании ребенка

Зеленцова Светлана Александровна, воспитатель;

Заздравных Инна Ивановна, воспитатель

МБДОУ детский сад №40 «Золотая рыбка» (г. Старый Оскол)

Дошкольными учреждениями накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях повышения эффективности нравственного, трудового, умственного, физического, художественного воспитания и развития детей.

Для предупреждения и преодоления трудностей и проблем семейного воспитания необходимо координировать и вести параллельную работу с родителями и детьми. Обеспечить преемственность в воспитании и обучении детей в условиях семьи и детского сада, так как детский сад — первый вне семейный социальный институт, первое воспитательное учреждение, с которым вступают в контакт родители и где начинается их систематическое педагогическое просвещение. От совместной работы воспитателей и родителей зависит дальнейшее развитие ребенка.

Для создания в семье благоприятных условий для воспитания детей, для недопущения ошибок в семейном воспитании родителям необходимо, прежде всего, овладеть полным объемом определенных психолого-педагогических знаний, практическими навыками и умениями педагогической деятельности. А так же в последующей реализации следующих задач:

- показать актуальность проблемы;
- изучить дифференцированный подход к работе с родителями;
- определить необходимость проведения работы с родителями дошкольников;
- выделить как традиционные, так и новые активные формы работы с родителями;
- доказать необходимость повышения эффективности деятельности педагогов в стенах дошкольных учреждений;
- проследить организацию взаимодействия семьи и детского сада.

Поэтому мы стараемся постоянно совершенствовать содержание и формы этой работы, стремимся добиться органичного сочетания воспитательных воздействий на ребенка в дошкольном учреждении и в семье, обеспечить всестороннее развитие личности. От совместной нашей работы и родителей зависит дальнейшее развитие ребенка. И именно от качества работы группы, а в частности воспитателей, зависит уровень педагогической культуры родителей, а, следовательно, и уровень семейного воспитания детей. Для того чтобы быть настоящим пропагандистом средств и методов дошкольного воспитания, детский сад в своей работе должен служить образцом такого воспитания. Только при этом условии родители с доверием отнесутся к рекомендациям воспитателей, охотно будут устанавливать с ними контакт. Воспитатели должны постоянно повышать требования к себе, к своим педагогиче-

ским знаниям и умениям, своему отношению к детям и родителям.

Поэтому главной задачей воспитателей является педагогическое просвещение родителей дошкольников, а предметом — содержание и формы педагогического просвещения. Ведь как бы серьезно ни продумывались формы воспитания детей в дошкольных учреждениях, какой бы высокой ни была квалификация работников дошкольного учреждения, невозможно достигнуть поставленной цели без постоянной поддержки и активного участия родителей в воспитательном процессе. Роль семьи в создании такой согласованности трудно переоценить, ведь семья имеет решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка, на формирование у него нравственно-положительного потенциала. Именно в семье дети получают первые уроки нравственности, формируется их характер; в семье закладываются исходные, жизненные позиции. Поэтому крайне важно, чтобы основной составной частью работы дошкольных учреждений была пропаганда педагогических знаний среди родителей. Это необходимо и для того, чтобы искоренить ошибки, допускающиеся родителями в семейном воспитании: многие молодые родители недооценивают значение физического воспитания детей, некоторые затрудняются в психологическом подходе к детям, другие не уделяют должного внимания трудовому воспитанию. Наша работа нацелена на раскрытие актуальных форм и методов работы с родителями в дошкольных учреждениях, необходимых для повышения активности родителей как участников воспитательного процесса.

Для создания в семье благоприятных условий для воспитания детей, для недопущения ошибок в семейном воспитании родителям необходимо, прежде всего, овладеть полным объемом определенных психолого-педагогических знаний, практическими навыками и умениями педагогической деятельности. Согласуя свои действия с семьей, мы старались дополнить или компенсировать домашние условия воспитания. Важно отметить, что наша задача — осознавая разницу между детьми, между их семьями, вести себя демократично, не делая различий между детьми. Другая проблема — исчезновение в поведении детей их возрастной непосредственности, что ведет, по мнению многих специалистов, к развитию черт агрессивности. Преодолеть этот кризис опять же возможно путем взаимодействия двух социальных институтов — семьи и детского сада. Важно, чтобы условия в семье и в дошкольном учреждении не отличались друг от друга. Чтобы и дома, и в детском саду ребенок сталкивался не с насилием, в том числе и воспитательно-педагогическим,

а с пониманием, заботой и привлечением к посильному труду. Третья проблема — развить интерес детей к познанию окружающего мира. Поэтому так важно уделять внимание доверительным беседам с ребенком и его родителями. Поэтому процесс совместного пребывания взрослого с детьми так важен. Главное, чтобы ребенок, как в детском саду, так и дома не наталкивался на стену отчуждения, чувствовал себя комфортно и уютно. К сожалению, не в каждой семье можно увидеть такую идиллию. Задачей воспитателя и психолога в этом аспекте является научить родителей общаться с детьми, вызвать у них нежные чувства к ребенку. Все это возможно сделать путем использования активных форм и методов работы с родителями.

Еще одна проблема — научить детей общению друг с другом, научить, не обижать других, проявлять сочувствие, терпимость. И это так же невозможно сделать без активного участия семьи. Несмотря на разницу в методах педагогической организации дошкольных учреждений, в том числе и в работе с родителями, вся их деятельность объединяется единой целью — воспитать свободного, развитого, ответственного человека, готового для жизни в обществе. Важно объяснить родителям эти задачи и попытаться совместными усилиями решить их. Современная ситуация, в которой оказалось наше общество, потребовала поиска новой модели общественного воспитания личности в открытой социальной среде и более тесного контакта общественности и семьи. Являясь одним из важных факторов социального воздействия, семья оказывает влияние в целом на физическое, психическое и социальное развитие ребенка. Роль семьи состоит в постепенном введении ребенка в общество, чтобы его развитие шло сообразно природе ребенка и культуре страны, где он появился на свет. Обучение ребенка тому социальному опыту, который накопило человечество, культуре страны, ее нравственным нормам, традициям народа — прямая функция семьи. Но все это невозможно без систематического просвещения родителей. Для плодотворного просвещения родителей дошкольников необходимо учитывать социальный статус семьи.

В связи с этим становится ясно, что работа с родителями приобретает особое значение и становится актуальной проблемой. Далеко не все родители имеют достаточный уровень общей культуры и педагогические знания, необходимые для воспитания ребенка. Новый тип взаимодействия детского сада и семьи, использование новых форм работы является решающим условием обновления системы дошкольных учреждений. Необходимо осуществлять постоянное взаимодействие с родителями; и не только в виде психолого-педагогической помощи конкретным семьям, но и активного вовлечения родителей в жизнь детского сада, участие их в развивающей образовательной работе с детьми. Нужно заинтересовать родителей, предлагая им как традиционные, так и новые формы взаимодействия. Это нетрадиционные встречи педагогов и родителей, совместные мероприятия педагогов, родителей, детей.

Первым и решающим условием положительного направления взаимодействия являются доверительные отношения между воспитателем и родителями, контакт должен строиться таким образом, чтобы у родителей возник интерес к процессу воспитания, потребность добиться успеха, уверенность в своих силах. Не менее важная задача — вооружение семьи педагогическими знаниями и умениями, в их усвоении непосредственно в теоретической и практической, определенным образом организованной деятельности. Следствием такой организации педагогического взаимодействия станет активное участие родителей в воспитании не только своего ребенка, но и группы в целом. Педагоги и родители как партнеры должны дополнять друг друга. Отношения партнерства предполагают равенство сторон, взаимную доброжелательность и уважение. Взаимодействие детского сада и семьи в едином воспитательном процессе базируется на общих основаниях, они осуществляют в воспитании одни и те же функции: информационную, собственно воспитательную, контролирующую. Для осуществления дифференцированного подхода к родителям нужно соблюдать, как общепедагогических, так и специфических условий. Таковыми являются: — взаимное доверие во взаимоотношениях между воспитателем и родителями;

- соблюдение такта, чуткости, отзывчивости по отношению к родителям;
- учет своеобразия условий жизни каждой семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания;
- сочетание индивидуального подхода к каждой семье, с организацией работы со всеми родителями группы;
- взаимосвязь разных форм работы с родителями;
- одновременное влияние на родителей и детей;
- обеспечение в работе с родителями определенной последовательности, системы.

Такая дифференциация помогает найти нужный контакт, обеспечить индивидуальный подход к каждой семье. Изучение семьи воспитанника позволяет ближе познакомиться с ним, понять стиль жизни семьи, ее уклад традиции, духовные ценности, воспитательные возможности, взаимоотношения ребенка с родителями. Но следует помнить, что изучение семьи — дело деликатное, тонкое, требующее проявления уважения ко всем членам семьи, искренности, желания оказать помощь в воспитании детей. Для выявления уровня педагогической культуры и степени участия родителей в воспитании детей можно использовать следующие методы:

1. Анкетирование родителей;
2. Тестирование родителей;
4. Индивидуальные беседы с родителями;
5. Индивидуальные беседы с детьми;
6. Посещение семьи ребенка;
7. Изучение тестов-рисунков детей типа «Мой дом», «Моя семья».
8. Наблюдение за ребенком в сюжетно-ролевой игре «Семья».

9. Наблюдение воспитателем за взаимоотношением родителей и детей во время приема и ухода детей.

10. Моделирование игровых и проблемных ситуаций.

В зависимости от различий в семейном воспитании, в структуре общения, педагогической и психологической просвещенности родителей необходимо применение разнообразных форм работы. Работу с родителями проводим активно, применяем не в общем, а с точки зрения ее ответственности по отношению к каждой категории родителей. Так же дифференцируем работу, разделив родителей на две большие группы: так называемые гармоничные семьи (талантливые, активные семьи; семьи благополучные в психолого-педагогическом отношении) и проблемные семьи (требующие длительной помощи кризисные семьи; семьи групп риска). В зависимости от проблем, возникающих в семьях, выбирается та или иная тематика мероприятий. Очень трудно бывает активизировать родителей. Скорее всего, причина в том, что часто не используется или используется недостаточно положительный опыт семейного воспитания, не всегда осуществляется своевременная подготовка родителей к родительским собраниям, консультациям, беседам. Активность родителей повышается, если своевременно попросит их рассказать о своем опыте, о проблемах, возникающих в воспитании детей. Эффективность работы с родителями во многом зависит и от психологического настроя, который возникает в процессе повседневных контактов между воспитателем и родителями. Этот настрой определяется индивидуальным подходом к самим родителям, тем, как учитываются особенности личности родителей и затруднения семейного воспитания. В целях облегчения работы при подготовке к мероприятиям по педагогическому просвещению родителей особое внимание уделяем систематизации и разработке различных рекомендаций. В настоящее время стараемся использовать всевозможные методы и формы педагогического просвещения родителей, как и уже утвердившиеся в этой области, так и новаторские, нетрадиционные. В этих формах работы примечательно то,

что практически ни один родитель не остается в стороне, почти каждый принимает активное участие, делясь интересными наблюдениями, высказывая дельные советы. Обобщить и закончить встречу может психолог. Дальнейшее взаимодействие с родителями походит в процессе:

- Ежедневных непосредственных контактов, когда родители приводят и забирают ребенка;
- Неформальных бесед о детях или запланированных встреч с родителями воспитателями или специалистами, чтобы обсудить достигнутые успехи, независимо от конкретных проблем;
- Ознакомления родителей с информацией, подготовленной специалистами и воспитателями, об их детях;
- Предложений посетить психолога, врача или других специалистов;
- Посещения родителями учреждения для наблюдения ими деятельности детского сада или, чтобы увидеть, как занимается их ребенок («Недели открытых дверей для родителей»);
- Решения любых вопросов, касающихся их детей (родительский комитет);
- Участия в праздничных мероприятиях детского сада и совместной деятельности с детьми;
- Работы семейного клуба «Домовёнок»;
- Приглашения учителей начальной школы, врачей по интересующим вопросам;

Участие семьи в воспитательно-образовательном процессе позволяет повысить качество образования детей, так как родители лучше знают возможности своего ребенка и заинтересованы в дальнейшем его продвижении. Работа с родителями приобретает особое значение и становится актуальной, необходимо осуществлять постоянное взаимодействие с родителями. Являясь посредником в системе взаимодействия личности ребенка, семьи и общества, воспитатель должен влиять на формирование воспитываемых, гуманистических, духовно-нравственных отношений среди детей и взрослых. Быть первым помощником семейного воспитания.

Социально-педагогическая составляющая системы дополнительного образования детей

Иванова Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Восточно-Сибирская государственная академия образования (г. Иркутск)

Современная система дополнительного образования детей РФ по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в российском обществе. Дополнительное образование детей социально востребовано и нуждается в постоянном внимании и поддержке со стороны государства.

Посредством организационно-массовой и воспитательной работы реализуются такие функции как: разви-

вающая, воспитывающая, социально-педагогическая, реабилитационная, коррекционная, профилактическая, оздоровительная, профориентационная, психотерапевтическая и др., что особенно важно в работе с людьми с ограниченными возможностями.

На всех этапах своего развития человеческое общество не оставалось безразличным к тем, кто имел физические и психические нарушения. Эти лица всегда тре-

бовали особого внимания. Если общество и государство не оказывало им адекватной помощи, то они становились тяжелым бременем и источником таких социальных проблем как бродяжничество, тунеядство и преступность.

Среди взрослого населения России около 8 млн. человек имеют официальный статус инвалида. Кроме того, насчитывается еще столько же людей с ослабленным здоровьем и ограниченной трудоспособностью. Немалую долю занимают и дети-инвалиды. Каждый из них нуждается в системе медицинских, психологических, педагогических и социально-экономических мероприятий, направленных на устранение или максимально полную компенсацию ограничений жизнедеятельности. К сожалению, в современном обществе непрерывно увеличивается количество детей с различными отклонениями и нарушениями, что актуализирует поиск эффективных мер и механизмов их реабилитации.

Под реабилитацией понимают весь комплекс мероприятий, помогающих людям с физическими нарушениями и хроническими заболеваниями адаптироваться к требованиям школьного обучения, профессиональной и общественной жизни. Общая цель данного процесса состоит в том, чтобы совместными усилиями помочь человеку с физическими, психическими или психологическими ограничениями, обусловленными болезнью, врожденной патологией или экзогенными повреждениями после течения острого состояния, с помощью комплексных мероприятий, найти свое место в обществе или вернуться к тому образу жизни в повседневной, общественной и профессиональной сфере, которого он достоин, как и каждый гражданин своего государства, полноценный представитель социума.

Важным условием качественной социализации и социальной жизни является освоение навыков социального общения. Это предполагает доступ к различного рода источникам информации, что затруднено из-за наличия коммуникативных ограничений и барьеров; утраты мобильности; недостаточных навыков межличностного взаимодействия и противодействия части социума. Осознание дефекта развития и связанных с ним ограничений зачастую приводит к неадекватной самооценке, ранимости психики, маргинализации, ограничению общения с окружающими.

Большую роль в усилении и закреплении негативных стереотипов социального взаимодействия и общения играет отрицательный опыт общения ребенка, подростка со сверстниками или взрослыми, демонстрирующими превосходство здоровых людей, подчеркивающих неполноценность человека (неприятие или жалость), исключая его из жизни общества. Таким образом формируется эффект социальной изоляции человека с ограниченными возможностями.

Человек с ограниченной трудоспособностью, как и любой другой, должен быть подготовлен не только к продуктивной жизни и трудовой деятельности, но и к умелому восстановлению частично утраченных жизненных сил

и здоровья, то есть к умению организовать свой отдых и свободное время.

Для таких людей существует ряд объективных ограничений в участии в различных общедоступных формах общественной и досуговой деятельности. Вместе с этим, они не должны находиться в полной изоляции. Специальные формы досуговой и образовательной деятельности в учреждениях дополнительного образования детей способствуют развитию социальных навыков в рамках своей субкультуры, личностному развитию, приучают детей к активному и целесообразному времяпрепровождению (спорт, танцы, экскурсии, декоративно-прикладное творчество, искусство и ремесло, клубы по интересам и др.)

Педагоги конкретного учреждения дополнительного образования детей, реализуя дополнительные образовательные программы социально-педагогической направленности, могут работать с детьми 4–17 лет в следующих направлениях: для дошкольного возраста — школа раннего развития, для обучающихся старше семи лет — детские секции, кружки и объединения, решающие задачи интеллектуального, физического, нравственного, патриотического и др. воспитания.

Возможности системы дополнительного образования уникальны тем, что в ней различные сферы деятельности взрослых моделируются соответствующими видами деятельности детей, в которых между взрослыми и детьми складываются особые социально-психологические и межличностные отношения. Социально-педагогическая направленность позволяет учреждению реализовывать одну из основных функций образования: доступность для всех категорий детей, в том числе, детей группы риска, детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Педагог дополнительного образования «ведет» ребенка по его индивидуальному маршруту с учетом его возможностей и особенностей. Достижения детей обеспечиваются деятельностью педагогов, постоянно обновляющих цели, методы, фактическое и теоретическое содержание программ и планов занятий.

Содержание образования различных учреждений системы дополнительного образования детей создает условия для апробации совершенно иных путей развития личности ребенка и самосовершенствования педагогов. Такое образование не может быть стандартизированным, поскольку результатом имеет не только цифровые показатели, а прежде всего, индивидуальные достижения, личностные изменения конкретного человека.

В основе реализации программ социально-педагогической направленности лежат личностно-ориентированный, личностно-деятельностный подходы, суть которых в формировании «Я-концепции» обучающихся, индивидуальном развитии личности в интеллектуально-познавательной, эмоциональной, мотивационно-потребностной сферах и в системе социальных отношений.

В содержании и процессе каждой программы должны быть отражены показатели эффективности и критерии результативности ее реализации. Рассмотрим на примера

наиболее часто встречающихся форм работы с детьми 4–17 лет:

- **Школа раннего развития для детей 4–7 лет**
- посещаемость
- сохранность контингента
- отзывы родителей и учителей начальных классов
- результаты обученности
- **Школа секретарей-референтов для старших подростков**
- эффективность – профтестирование (входной, промежуточный, итоговый контроль)
 - 1-й год зачет
 - 2-й год – подготовка к ЕГЭ – экзамен
- **Молодежный клуб для учащейся молодежи**
- самопознание, самопринятие, саморазвитие, создание коллектива, самопрезентация
 - обратная связь, как показатель эффективности педагогического взаимодействия – общение, понимание, коммуникативное развитие, толерантность, работа в команде.
- **Школа молодого предпринимателя для юношества**
- Входной контроль – сочинение, деловое письмо – хобби в сфере бизнеса
- Итоговый контроль – бизнес план, маркетинговое исследование
 - социально-значимые качества в сфере бизнеса и предпринимательства
- **Клуб для детей-инвалидов**
- индивидуальные занятия, реализующие задачи сопровождения детей с ограниченными возможностями развития.
- **Молодежное общественное объединение для детей, подростков и молодежи**
- социальные проекты, адресная помощь, акции милосердия
 - толерантность, эмпатия, креативность, мобильность, умение работать в команде, организаторские навыки – как личностно-присвоенные характеристики обучающихся различных возрастных категорий.

Как показал анализ практической деятельности по реализации данных программ в системе дополнительного образования детей, имеет место положительная динамика увеличения контингента обучающихся Школы раннего развития, вместе с этим, результаты анкетирования родителей свидетельствуют о некоторой их неосведомленности об индивидуальных особенностях ребят, специфике образовательного процесса, что актуализирует потребность в организации психолого-педагогического просвещения и сотрудничества педагогов и законных представителей детей. Изучение мнения учителей начальных классов МОУ СОШ, в которые поступают выпускники Школы раннего развития, позволяет сделать выводы о разносторонней и серьезной подготовке ребят к обучению в школе, мотивированности и заинтересованности в учебных достижениях, а значит, эффективности реализации данной дополнительной образовательной программы.

Востребованность школы предпринимателей и секретарей-референтов отражена в 100%-ой наполняемости групп, посещаемости ребятами всех занятий, заинтересованности в предлагаемых формах и видах обучения, удовлетворенности родителей в качестве подготовки.

Социально-педагогическая направленность деятельности учреждения должна быть связана с оказанием помощи и поддержкой лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации. Так, например, Дворцом детского и юношеского творчества г. Братска реализуются программа работы с детьми-инвалидами, волонтерского движения и молодежного клуба по овладению социально значимыми навыками и умениями в области самопознания, общения и саморазвития. Необходимо отметить актуальность реализуемой программы индивидуальной работы с детьми-инвалидами, вместе с этим, не являющейся программой клуба, так как, клуб – объединение детей и подростков на основе совпадения интересов, стремления к общению, совместному проведению досуга и отдыха.

Деятельность волонтерского движения направлена на реализацию социальных проектов, поддерживающих ветеранов ВОВ, детей, оставшихся без попечения родителей и других категорий граждан. Обучающиеся овладевают на занятиях основами проектирования, организаторскими и коммуникативными умениями, способностью работать в команде, инициировать творческую активность самостоятельно, что решает основные задачи образовательной программы социально-педагогической направленности.

Анализ творческих работ обучающихся в форме эссе-рассуждения показал, что ребята любят данное учреждение, считая его местом, «...где можно узнать много нового, интересные встречи с интересными педагогами позволяют обрести друзей, реализовать свои возможности и помогать другим людям, нуждающимся в этой помощи, представлены разные виды и формы организации детского творчества и досуга, что позволяет каждому ребенку найти сферу самореализации...»

Одна из реализуемых учреждением направленностей – социально-педагогическая, отражает концептуальные положения модернизации системы дополнительного образования детей по решению вопросов занятости детей во внучебное время и привлечения к сотрудничеству детей группы риска, так как именно эти ребята обладают виктимностью, являются предметом социальной заботы.

Образовательные программы социально-педагогической направленности обеспечивают решение задач: – компетентностного и потребительского подходов, так как

А) Способствуют развитию социально-значимых качеств личности, ключевых компетенций (работа в команде, толерантность, профессиональная ориентация – школа секретарей, молодого предпринимателя)

Б) Созданы на основе учета образовательных потребностей представителей социума – родителей, Учредителя, социальных партнеров

В) Результатом деятельности объединений данной направленности выступают конкретные личностные достижения обучающихся, связанные с индивидуальным преобразованием — школа жизни, волонтерское движение.

Разновозрастной состав групп детских и молодежных коллективов определяет доступность, преемственность, содержательность, широту социальных вопросов, рассматриваемых в качестве учебно-развивающих ситуаций. Формирование групп данной направленности осуществляется на основе принципов добровольности участия, самоорганизации и самоопределения, учета индивидуальных особенностей каждого ребенка (клуб инвалидов, дошкольники, молодежь, дети, склонные к асоциаль-

ному поведению). Педагогами, реализующими дополнительные образовательные программы социально-педагогической направленности, используются адекватные личностным особенностям детей формы промежуточного и итогового контроля: тесты, деловые письма, социальные проекты и др.

Таким образом, деятельность учреждений системы дополнительного образования детей при целенаправленной организации носит социально-педагогический характер, позволяет достигать максимальный эффект в социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также обеспечивать разновозрастное общение молодежи с целью развития толерантности и гражданственности.

Литература:

1. Психология социальной работы / О.Н. Александрова, О.Н. Боголюбова, Н.Л. Васильева и др. \ под общей ред. М.А. Гулиной. — СПб.: Питер, 2002. — 352 с.
2. Социальная работа. Под общей редакцией проф. Курбатова. Серия «Учебники, учебные пособия». — г. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.
3. Бабосов Е.М. Социология управления: Учеб. пособие для студентов вузов. — Мн.: ТетраСистемс, 2000.
4. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика — М., 2001.

Проект «Расти должны все цветы...»

Казанцева Оксана Юрьевна, заведующий
МАДОУ «ЦРР – детский сад №371» (г. Пермь)

Современный пермский детский сад — это тот детский сад, который имеет возможность устойчиво развиваться в условиях конкуренции и новой экономической политики. Обеспечить развитие учреждения за счет бюджетного финансирования не представляется сегодня возможным, так как материально-технические требования, требования к организации предметно-игровой образовательной среды очень высокие, и необходимы дополнительные инвестиции, внебюджетные средства для создания таких условий.

Разрешить проблему стабильного развития учреждения, обеспечить его высокую конкурентоспособность за счет создания современных условий в образовательном учреждении, повышения среднего уровня оплаты труда педагогическим работникам, при существующей финансовой политике учреждения невозможно, необходим поиск и привлечение дополнительных внебюджетных средств.

Данный проект направлен на оказание образовательных услуг семьям, заинтересованным в развитии ребенка и организации его досуга. Проект рассчитан на детей от 1,5 до 5 лет, не посещающих дошкольные учреждения, и позволяет обеспечить доступность дошкольного образования семьям, чьи дети не имеют возможности посещать детский сад.

Одним из приоритетных направлений политики Министерства образования Пермского края в сфере дошкольного образования и социальных гарантий Пермской семье является **обеспечение доступности дошкольного образования**.

Нормативно-правовая база и запущенный в Пермском крае проект «**Мамин выбор**», способствуют созданию рынка услуг для детей от рождения до 5 лет в образовательных учреждениях разных форм собственности. Его основная идея — поддержка семей в воспитании детей, не имеющих возможности посещать ДОУ, расширение образовательной среды за счет предоставления платных образовательных услуг в сфере дошкольного образования, расширение охвата детей дошкольного возраста, получающих образовательную услугу.

Современные пермские семьи, имеющие детей дошкольного возраста, в настоящее время получили дополнительную возможность выбора между семейным и общественным воспитанием в связи с выплатой им компенсации за ребенка дошкольного возраста, не посещающего детский сад.

Таким образом, государственные власти г. Перми не только провозгласили, но и на практике определили за семьей ответственность и право выбора дошкольного образования своему ребенку.

В связи с чем, появилась необходимость в концептуально новом простроенном комплексе услуг, которые бы были направлены на организацию усилий для защиты детства и помощи семье, воспитывающей детей дома, повышению её родительской компетентности (правовой, психолого-педагогической) в условиях равноправного партнерства взаимодействия с инфраструктурами детства.

Пилотный проект предоставляет новые возможности для государственных ДОУ по открытию на базе детских садов Центров дополнительного образования для оказания услуг детям, не посещающих ДОУ.

В связи с чем, появилась необходимость в концептуально новом простроенном комплексе услуг, которые бы были направлены на организацию усилий для защиты детства и помощи семье, воспитывающей детей дома, повышению её родительской компетентности (правовой, психолого-педагогической) в условиях равноправного партнерства взаимодействия с инфраструктурами детства

Отсюда вытекает следующие **противоречия**.

- с одной стороны Правительство Пермского края через проект «Мамин выбор» предоставляет возможность дошкольным учреждениям для удовлетворения потребности населения в получении доступного дошкольного образования, развития и совершенствования образовательных услуг. С другой стороны, родительскую ответственность не удовлетворяют в полной мере те платные образовательные услуги, которые в настоящее время готовы предоставить дошкольные учреждения (группы кратковременного пребывания, традиционные кружки и т.п.)

- Стратегическое направление социально-экономического развития страны, Пермского региона, создали условия для устойчивого роста рождаемости, финансово-экономической поддержки семьи, но ситуация уровня развития отрасли государственного дошкольного образования не соответствует различным группам потребителей образовательных услуг, реальный выбор их объема и качества ограничен.

- Востребованность потребителей в услугах раннего развития детей, и отсутствие альтернативных моделей пребывания детей в государственных детских садах с 12 часовым пребыванием.

- Желание семьи получить гарантированную и квалифицированную психолого-педагогическую поддержку и определенная доля недоверия в уровне квалификации и качестве предоставляемой услуги негосударственным учреждением.

Разрешение обозначенных противоречий мы видим в реализации новой модели предоставления образовательных услуг для детей от 1,5 до 5 лет (с возможностью предоставления потребителю выбора времени пребывания и насыщенности образовательной услуги), в форме **Центра дополнительного образования «Микроцентр «Семицветик»** на базе учреждения.

Концепция «Микроцентр «Семицветик» представляет собой развивающуюся вариативную модель дошкольного образования, построенную с учетом подходов к управ-

лению в условиях рыночной экономики и опирающуюся на методологическую базу дошкольной педагогики.

Мы считаем, что наш детский сад, как заинтересованный поставщик на рынке образовательных услуг может стать центром в решении социально значимых проблем. Проектируемая модель гарантирует возможность предоставления потребителю свободы выбора: режима пребывания, объема образовательной услуги и финансовых затрат.

Таким образом, МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №371» г. Перми, мы рассматриваем, как учреждение, обладающее ресурсовой базой для открытия Центра дополнительного образования «Микроцентр Семицветик», а семьи, получающие компенсационные выплаты за ребенка-дошкольника, как потенциальных заказчиков услуг, готовых инвестировать эти выплаты в образование своих детей в нашем учреждении на базе созданного центра.

Созданный центр дополнительного образования для таких категорий семей поможет обеспечить образовательное учреждение необходимым внебюджетным финансированием, и одновременно будет способствовать решению социально значимых проблем, существующих в сфере дошкольного образования города. В этом мы видим открытие новых возможностей дальнейшего развития своего учреждения.

Целью проекта «... Растить должны все цветы...» является создание Центра дополнительного образования «Микроцентр Семицветик» на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения, обеспечивающего индивидуальный подход к ребенку 1,5–5 лет и максимального удовлетворяющего запрос родителей.

Результат проекта – Модель организации платных образовательных услуг семьям, чьи дети не посещают муниципальные дошкольные образовательные учреждения через успешное функционирование Центра дополнительного образования «Микроцентр Семицветик» на базе ДОУ.

Ожидаемые результаты проекта:

Качественные

- Сохранение и привлечение кадрового потенциала ДОУ.

- Наличие апробированной модели Центра дополнительного образования «Микроцентр «Семицветик»;

- Создание банка методических материалов дополнительных услуг.

- Обогащенная пространственная и предметно-развивающая среда ДОУ.

- Наличие программы психолого-педагогической поддержки семей воспитанников.

- Удовлетворенность потребителей в качестве предоставляемых образовательных услуг.

- Расширение информационного поля о деятельности ДОУ.

- Устойчивое развитие ДОУ, его финансовая состоятельность.

Количественные

- Привлечение в систему дошкольного образования до 80 детей в возрасте от 1,5 до 5 лет, не посещающих ДОУ.

- Охват разных категорий потребителей образовательных услуг.

- Максимальная рентабельность используемых помещений.

- Объем привлеченных внебюджетных финансовых средств – 500 000 рублей на развитие образовательного учреждения.

- Повышение заработной платы педагогов, участников проекта.

Эффективность проекта мы будем оценивать

- По увеличению количества запрашиваемых и предоставляемых услуг дополнительного образования: востребованность образовательной услуги: оказание образовательных услуг детям в возрасте 1,5–5 лет, не посещающим дошкольное учреждение, в количестве 80 человек

- По оценке привлеченных дополнительных средств.
- По увеличению спроса на посещение группы дошкольного образования: качество образовательной услуги: положительные отзывы родителей, положительные результаты освоения детьми программ

- По интересу к опыту учреждения руководителей других ДОУ и желанию апробации в своих детских садах.

Возможности дальнейшего развития проекта:

- На основе приобретенного опыта по реализации проекта «Микроцентр «Семицветик», дальнейшее расширение сети дополнительных образовательных услуг в форме открытия семейного воспитания и домашнего образования для детей от 2 месяцев до 7 лет и их родителей на базе МАДОУ

- Публикации опыта работы центра, распространение его в городе и регионе.

Дальнейшее финансирование проекта предполагается за счет увеличения дополнительных платных образовательных услуг, PR – деятельности ДОУ для привлечения спонсорских средств и участия в проекте.

Литература:

1. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 №3266–1 «Об образовании» (ред. от 08.11.2010).
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. N 163-р
3. Письмо МО России от 21.07.1995 №52-М «Об организации платных дополнительных образовательных услуг»
4. Постановление Правительства Пермского края от 15.10.2007 №232-п «О пилотном проекте «Предоставление пособий семьям, имеющим детей в возрасте от 1,5 до 5 лет, не посещающих дошкольные образовательные учреждения»
5. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении, утвержденное постановлением Правительства РФ от 12.09.2008 №666.
6. Федеральный закон от 08.05.2010 №83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (ред. от 27.07.2010).

Инновационные технологии традиционных форм и компетентностного подхода работы детского сада и семьи

Калинина Юлия Викторовна, воспитатель;

Сапрыкина Татьяна Владимировна, воспитатель

МДОУ детский сад комбинированного вида №40 «Золотая рыбка»

Вданной статье мы рассмотрим достаточно традиционные формы работы ДОУ с семьей и семьи с ДОУ под углом компетентностного подхода. При решении вопросов о воспитании в семье необходимо, прежде всего, учитывать, что существуют разные модели воспитания в зависимости от целей средств и форм воздействия. Например, различают светское и религиозное воспитание, авторитарное и демократическое, национальное и интернациональное и т.д. Компетентность формируются в процессе обучения, и не только в детских садах, но и под воздействием

семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живёт и развивается дошкольник. Важно также и то, что это способствует проявлению активности родителей путем вносимых ими идей, поддержания деятельности педагога, ответственности за собственный вклад в процесс и результаты воспитания своего ребенка. Для иллюстрации указанных установок нами проанализированы позиции традиционного и компетент-

тностного подходов. В работе с семьей мы постарались оптимизировать традиционные формы работы детского сада с учетом потенциала компетентностного подходе. Все многообразие форм мы условно разделили на две большие подгруппы: а) работа с семьей внутри детского сада; б) работа с семьей за пределами детского сада.

Начнем с первой группы — непосредственной работы дошкольного образовательного учреждения с семьей. Достаточно полезную информацию о содержании работы с детьми, о платных и бесплатных услугах, оказываемых специалистами (логопед, психолог, инструктор по плаванию и закаливанию.). Компетентностный подход помимо информационной составляющей способствует активизации поведения родителей — включение в различные виды деятельности, организация экспертизы с их стороны, а также внесение предложений. Что дают родителям занятия с детьми в ДООУ в традиционной форме? В основном представления о содержании и технологиях работы. Компетентностный же подход позволит воспитателю включить в занятия элементы беседы с взрослыми. Эффективность компетентностного подхода зрима во всех ситуациях педагогического процесса: и при проведении советов и ситуаций, и в интервью с родителями, и в ходе собраний и круглых столов. Среди нетрадиционных форм организации общения педагогов с родителями выделены следующие: наглядно-информационные; познавательные; информационно-аналитические; досуговые: т.е ознакомительные, просветительские, анкетирование, «почта доверия», совместные досуги и выставки. Приведем примеры.

Интервью с родителями. Эта форма дает педагогу возможность установить не только соответствующую атмосферу в общении с родителями, но и обратную связь — в сфере влияния дошкольного учреждения на ребенка и семью. В рамках компетентностного подхода повышение эффективности интервью возможно и при обратной связи, и при условии его применения и демонстрации причинно-следственных связей (между мнением родителей и принятыми в связи с этим управленческими решениями). Телефон доверия. Достаточно традиционная форма в практике работы с семьей. Позволяет родителям в игровой форме задавать любые интересующие вопросы и устно, и письменно. На основе анализа воспитатель планирует дальнейшую работу. С позиции компетентностного подходе такая форма работы будет более эффективна, если реализуется принцип равноправности: родители спрашивают — педагог отвечает, педагог спрашивает — родители отвечают. На этой основе совместно планируется общая деятельность. Посещение семьи. Считается традиционным мероприятием, когда воспитатель каждой возрастной группы знакомится с условиями жизни и воспитания своих подопечных на дому. Инновационным оно может стать при условии активизации родителей при непосредственном их участии в данном процессе: взаимопосещений, родительских «десантов» и др.

В чем суть собраний-встреч, круглого стола с участием родителей? Здесь обычно обсуждают актуальные

проблемы воспитания с привлечением специалистов. На заседания приглашают родителей, письменно или устно выразивших желание участвовать в обсуждении той или иной темы со специалистами. Эффективность данной формы также существенно повысится, если педагог применит активизирующие методики. Имеются в виду:

- групповая дискуссия, повышающая психолого-педагогическую грамотность родителей;
- игры, моделирующие проблемы и решения в триаде ребенок-педагог-родитель;
- совместные действия, основанные на совместном выполнении родителем и педагогом действий, заданий;
- конструктивный спор, который поможет сравнивать различные точки зрения родителей и педагогов на воспитание ребенка, разрешение проблемных ситуаций;
- вербальная дискуссия, обучающая культуре диалога в семье, обществе.

Что касается эпизодических привлечений родителей к посещению детского сада, то цель этого мероприятия должна сводиться не только к их участию в работе дошкольного учреждения, но и к совместным с детьми экскурсиям, прогулкам, досугам и развлечениям. Если посещение детского сада связывается с постановкой перед родителями конкретных задач; с наблюдением за деятельностью воспитателя, поведением своего ребенка, играми детей, отношениями, как между сверстниками, так и между взрослыми и детьми; с присутствием на занятиях и ознакомлением с бытовыми условиями группы детского сада.

Какой вывод можно сделать из вышеизложенного? Анализ традиционных форм работы с семьей внутри ДООУ позволяет увидеть: потенциал для развития взаимоотношений возможен. Но при условии повышения активности семьи, участия родителей в работе дошкольного учреждения.

Коснемся форм работы с семьей второй условной подгруппы — за пределами детского сада. Понятно: направлены они в первую очередь на расширение воспитательного пространства образовательного учреждения, повышение воспитательного потенциала семьи. Формы работы: школы молодых родителей, тематические выставки, информационные бюллетени, дни открытых дверей

Школы для родителей. Традиционно их создают при детских садах с одной целью: освещать вопросы воспитания и образования детей от рождения до 7 лет. В зависимости от специфики района в некоторых городских дошкольных учреждениях более актуальны школы молодых родителей, будущих мам и пап, университеты отца. Особенно перспективны эти школы в сочетании с женскими консультациями, средними общеобразовательными школами, профессиональными училищами. В рамках компетентностного подходе, касающегося школы, формы работы могут содержать также элементы привлечения самих родителей в качестве не только объекта учения, но и обучающего (других родителей) субъекта. Темати-

ческие выставки. Их цель — пропаганда достижений дошкольного образования и воспитания, лучшего опыта семейной педагогики, рассказы о лучших воспитателях района. Для повышения результатов работы эта форма может быть направлена на презентации творческих детских работ. Выставки также могут содержать материал о творчестве и родителей, и детей. Площадки для выставок предоставляют родители. Все зависит от места их работы. Информационные бюллетени обычно вывешивают (по договоренности) на предприятиях, а также в близлежащих магазинах игрушек, книг, детской одежды, спортивного инвентаря. Бюллетени, адресованные покупателям, содержат рекомендации: какая игрушка необходима ребенку в определенном возрасте; как организовать игровой уголок дома; какие книги соответствуют возрасту дошкольника; какая одежда и обувь потребуется для определенных занятий, в разные времена года и т.п. Как может изменить, углубить действительность компетентностный подход в этой форме работы? Понадобятся бюллетени, содержащие информацию, подготовленную родителями, семьями воспитанников. В дни открытых дверей в дошкольные учреждения приглашают родителей, у кого маленькие дети, тех, кто проживает в определенном микрорайоне. В рамках компетентностного подхода возможно планирование презентации групп с участием и родителей, и воспитанников.

Не менее важны для реализации компетентностного подхода в работе с родителями информационные средства: листовки, анкетирование, наглядная информация и т.д. Их основное отличие — в содержании и применении информации проблемного характера, сведений, требующих поиска уточняющей или расширяющей информации, адресной информации (для конкретной семьи).

Тематические листовки в традиционной форме связаны с пропагандой определенных идей и событий. В инновационном аспекте инициатива выпуска листовок принадлежит родителям. Именно они выбирают тему, проверяют содержание, осуществляют корреляцию данных по запросу других родителей. Анкетирование. Его суть: получить информацию о составе семьи, об особенностях семейного воспитания, о положительном опыте семейного воспитания или о трудностях и ошибках. Для повышения эффективности опросного метода анкету могут составлять сами родители. За достоверность информации будет отвечать родительский комитет обрабатывать же информацию должны родители; это позволит получать более достоверные данные.

Традиционные средства наглядной педагогической информации. Как известно, это разнообразные стенды, уголки краткой информации. В плане компетентностного подхода мы предлагаем дополнить стенды настольной тематической информацией, составленной по запросам и заявкам родителей. А уголки, которые обычно размещают в коридорах, у входа в детский сад, в раздевалке или в пролете между переходами, — заменить стендами в свободном доступе для родителей, чтобы они могли раз-

мещать там наиболее интересные, с их точки зрения, высказывания классиков по темам воспитания или предложения по обмену книгами. Не помешает размещенный здесь же планшет, где подобраны детские рисунки по книгам, которые им читают дома. Раздел детского творчества в приемной. Что мы обычно видим? Теме занятия, программному содержанию отведено место в специальном кармашке, а детские работы, окантованные в рамки, висят на стенде. Усилить воздействие возможно, если в приемной будет предусмотрено место для домашнего творчества детей, в том числе совместного со взрослыми. Стенд оформляется силами родителей, которые презентуют творчество своих детей. За педагогом остается комментирующий материал, например запись такого содержания: «Данные работы выполнены в технике коллажа, оригами, карвинга». Тогда участие в выставке — как групповой, так и индивидуальной — также станет частью порт-фолио ребенка.

Советы врача. Обычно родителям предоставляют сведения о росте и весе ребенка, необходимой диете, режиме дня, сведения же по профилактике тех или иных заболеваний они получают от медсестры или врача. В инновационном плане сами родители могут предлагать материалы, на их взгляд наиболее актуальные, для профилактики простудных заболеваний, о новых методах закаливания, высказывать свое мнение о прививках, о работе персонала в той или иной поликлинике. Доска объявлений. Как правило, содержит только официальную информацию, которая вывешена в строго отведенном месте. Но ведь можно в качестве поощрения спонсорства предоставить место для объявлений активным и инициативным родителям. По договору с ними на доске объявлений размещается рекламная информация, где речь идет о спонсировании детских спектаклей, услугах фотографа, о детских товарах. Это с одной стороны. С другой — есть возможность: а) на красочном стенде выразить благодарность от имени администрации тем родителям, кто оказывает помощь в благоустройстве участка, помещений групп, приобретении материалов, изготовлении и ремонте игрушек, кто занимается с детьми, участвует во многих мероприятиях; б) предоставить родителям возможность благодарить тех, кто помогает приобретать игрушки, расчищать участок от снега, заклеивать окна на зиму, кто принимает участие в подготовке к утреннику и т.д.; в) завести постепенно обновляемую рубрику, извещающую родителей об успехах их детей.

Что еще мы можем предложить нового в плане компетентностного подхода? Улучшить оформление плаката «Звезда недели». Обычно плакат вывешивают в групповом помещении на самом видном месте. Его цель — формирование положительной Я-концепции, развитие самооценки, самосознания. Как правило, плакат оформляют родители совместно с ребенком. В красочной форме представляется рассказ о малыше. Как известно, звездой недели периодически становится каждый воспитанник.

Как можно углубить содержание плаката? Также с помощью родителей: рассказом о ребенке не банальными фразами, а с учетом его интересов, даже если эти интересы отличаются от их мнения и вкусов. Еще одним предложением для родителей могут стать плакаты: «Коллаж интересов», «Все обо мне», «Мой плакат». Это своего

рода домашние задания и для родителей, и для детей, для выполнения которых необходим лист ватмана, фото ребенка, членов его семьи и друзей, рассказ об увлечениях. Инициатива идет от самих родителей. Тем самым существенно повысится роль семьи в образовательном процессе в ДОУ, а также компетентность родителей.

Литература:

1. Журнал «Дошкольное воспитание», N5, 2011 г.

Развитие творческого потенциала дошкольников средствами народного декоративно-прикладного искусства

Оборина Елена Владимировна, аспирант
Пермский государственный педагогический университет

Порыв к творчеству может так же легко угаснуть, как и возник, если оставить его без пищи.

К.Г. Паустовский

В статье обосновывается возможность использования народного декоративно-прикладного искусства как средства развития творческого потенциала дошкольников. Рассматриваются условия и методы работы, используемые в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Коренные преобразования, произошедшие в нашей стране в последние десятилетия в различных аспектах жизнедеятельности людей, привели не только к изменениям в экономических и политических сферах жизни общества, но и в значительной степени социокультурной ситуации в целом.

Изменения потребностей общественного развития обуславливают смену в образовании научно-технократической парадигмы на гуманитарно-культурологическую. Основной ценностью становится сам человек, его внутренний мир, специфика индивидуального процесса познания и обретения опыта эмоционально-ценностных отношений. И если прежняя парадигма образования в основном ориентировалась на образование, то современная — на развитие творческих способностей и формирование культуры личности.

В современном обществе стремительно возрастает потребность в воспитании творческой, неординарно мыслящей личности. Изменения в социально-экономической, нравственной и культурной среде вносят коррективы в само понятие «творческая личность», которая в современной психолого-педагогической литературе трактуется как личность социально адаптированная, способная к активным и творческим преобразованиям окружающего мира в любом виде деятельности, к поиску оптимальных оригинальных решений поставленных задач.

Данная проблема характерна для всех звеньев образования, и в первую очередь — дошкольного. Отечественные

психологи и педагоги (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Т.С. Комарова и др.) подчеркивают, что формирование творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, закладывается в детстве, и является условием последующего развития личности человека, его успешной творческой деятельности. С этих позиций актуализируется необходимость активного поиска наиболее эффективных средств развития творческого потенциала детей именно дошкольного возраста. Одним из таких средств мы рассматриваем народное декоративно-прикладное искусство.

Мир, в котором живет ребёнок, отличается многообразием социальных ориентиров, разноречивостью многих представлений и знаний, образующихся в результате потока информации. В поисках цельности, в стремлении упорядочить эти знания педагоги обращаются к истории, стремятся осмыслить педагогический процесс в сложных связях не только с настоящим, но и с прошлым. Особое внимание при этом обращается на то, что рождает ощущение непреходящих ценностей. Именно к таким ценностям относится нестареющее, никогда не утрачивающее своей привлекательности художественное мышление предков, выраженное в произведениях декоративно-прикладного искусства.

Обращение к данному виду искусства неслучайно, постоянный интерес к достояниям культурного наследия предков обнаруживается как в повседневной жизни, так и

в организованном педагогическом процессе дошкольных образовательных учреждений. Сегодня почти в каждом доме есть произведения народных мастеров — гжельские чайники, хохломские миски, городецкие разделочные доски, берестяные туеса, тканые полотенца. В детском саду с раннего возраста малыши знакомятся с народными игрушками (пирамидками, матрешками, вкладышами, каталками, качалками, игрушкой-забавой). В дошкольном возрасте начинается знакомство детей с декоративно-прикладным искусством: дымковской, каргопольской, филимоновской игрушкой, богородской резьбой по дереву, русской матрешкой, городецкой, хохломской, гжельской росписью.

Важную роль народного декоративно-прикладного искусства в воспитании детей отмечали искусствоведы, исследователи детского изобразительного творчества (А.В. Бакушинский, П.П. Блонский, Т.С. Шацкий, А.П. Усова, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Н.Б. Халезова, Т.Я. Шпикалова, Т.Н. Доронина, А.А. Грибовская и другие). По их мнению, ознакомление с произведениями народного декоративно-прикладного искусства побуждает в детях первые яркие представления о Родине, о ее культуре, способствует воспитанию патриотических чувств.

Познавая красоту народного творчества, ребенок испытывает положительные эмоции, на основе которых возникают более глубокие чувства (радости, восхищения, восторга). Формируются образные представления, развивается мышление, воображение. Восприятие произведений декоративно-прикладного искусства побуждает стремление ребёнка передать воспринятую красоту, запечатлеть те предметы, которые ему понравились, способствует развитию созидательной активности, эстетических чувств и художественного вкуса, эстетической оценки результатов труда народных мастеров, становлению художественных и интеллектуальных способностей.

Известные исследователи народного декоративно-прикладного искусства В.С. Воронов, А.В. Бакушинский, В.М. Василенко в своих трудах неоднократно отмечали родственность мироощущения и отражения его в творчестве детей, выдвигая главными критериями подобной близости декоративность и красочность создаваемых ими образов. Именно поэтому занятия декоративно-прикладным искусством с опорой на обучающий потенциал народных промыслов должны играть важную роль в развитии творческих способностей детей и их задатков.

Один из наиболее выраженных показателей эффективности использования произведений декоративно-прикладного искусства при работе с детьми дошкольного возраста состоит в содействии развитию творческого потенциала маленьких детей.

В современной психолого-педагогической науке проблеме творческого потенциала посвящены работы А.М. Матюшкина, М.В. Копосовой, Н.В. Клоповой и других авторов. Понятие творческого потенциала данные авторы трактуют как синтетическое качество, характеризующее меру возможностей личности в осуществлении

деятельности творческого характера; как интегративное личностное свойство, определяющее потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития; как совокупность реальных возможностей в достижении поставленных целей творческой деятельности.

Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста средствами народного декоративно — прикладного искусства возможно *при соблюдении ряда условий:*

- общение детей с подлинными образцами народного декоративно-прикладного искусства;
- создание атмосферы для эмоционального, образного восприятия произведений народного декоративно-прикладного искусства;
- включение ребёнка в разные виды художественной деятельности, основанные на материале народного декоративно-прикладного искусства;
- создание предметно — развивающей среды на основе народного декоративно-прикладного искусства, дающей возможность каждому ребёнку проявить свои индивидуальные особенности, творческие возможности;
- направленность процесса обучения на творческое отражение впечатлений от произведений народного декоративно-прикладного искусства;
- учёт индивидуальных особенности каждого ребенка.

Одним из важнейших факторов развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста при знакомстве с народным декоративно-прикладным искусством является использование специальных методов и приемов. В процессе использования данных методов у детей проявляются новые оригинальные способы изображения, активизируется поиск соответствующих выразительно-художественных средств для воплощения замысла. К ним можно отнести методы и приёмы, рекомендованные Р.М. Чумичёвой при знакомстве дошкольников с произведениями живописи [1, с. 44].

Метод вызывания адекватных эмоций

Данный метод позволяет установить ассоциативную связь с уже имеющимся опытом, дающую возможность с помощью произведений декоративно-прикладного искусства восстановить увиденное и пережитое раньше.

Его назначение состоит в том, чтобы вызвать у детей определенные чувства, эмоции, настроение, адекватные состоянию увиденных произведений. Например, при любовании веселыми, нарядными дымковскими барышнями необходимо спросить у детей: «Какое настроение у этих красавиц?» «Почему вы решили, что у них именно такое настроение?» «А у вас бывает подобное настроение?» «Когда у вас было такое настроение?» «Чем это вызвано?» «Что вы чувствовали, в тот момент?» и т.д.

Тактильно-чувственный метод

Этот метод, по признанию многих исследователей, эффективен и оказывает особое влияние на эмоциональное состояние, у детей появляется желание внимательнее рассматривать изделия народных мастеров, высказывать о них свое мнение, создавать красивое своими руками.

Специфика данного метода заключается в том, что в процессе восприятия произведения декоративно — прикладного искусства дети прикасаются к материалу, из которого оно изготовлено (дерево, пенопласт, глина, шерсть), мнут его в руках (глина). Этот метод позволяет активизировать чувства детей при непосредственном соприкосновении с материалом, почувствовать его тепло.

Метод «оживления» детских эмоций с помощью литературных и песенных образов»

Сущность данного метода состоит в том, чтобы при помощи специально подобранных литературных и музыкальных образов «оживить» эмоциональную память детей. Данный метод способствует активизации ранее пережитых эмоций при восприятии произведений народного декоративно-прикладного искусства. Например, при рассматривании городецкого панно «Чаепитие», детям целесообразно задать следующие вопросы: «Знакома ли вам ситуация, изображённая на этом панно?» «Как вы догадались, что у людей праздник?» «Когда люди поют весёлые народные песни?» После прослушивания народной песни

детям предлагается исполнить песню, которую они поют в подобной ситуации.

Метод музыкального сопровождения

Особенность данного метода состоит в том, что при восприятии детьми произведений декоративно-прикладного искусства звучит музыка, характер которой созвучен данному произведению, то есть происходит одновременное воздействие на зрительный и слуховой анализаторы. Это в свою очередь облегчает процесс восприятия, по мнению автора «делает его более глубоким, тонким».

Не каждый ребенок приходит в мир, чтобы стать художником, но верно и то, что определенным потенциалом художественного развития обладает каждый вступающий в мир ребенок, и этот потенциал надо раскрыть. Главная задача педагога — заинтересовать детей, зажечь их сердца, развивать в них творческую активность, не навязывая собственных мнений и вкусов. Педагог должен пробудить в ребенке веру в его творческие способности, индивидуальность, неповторимость, веру в то, что творить добро и красоту это значит — приносить людям радость.

Литература:

1. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи: Книга для воспитателя детского сада. — М.: Просвещение, 1992. — 122 с.

Метод проектов в ДОУ как инновационная педагогическая технология

Сагадеева Айгуль Айратовна, магистрант

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа)

Ключевые понятия: *проект, метод проектов, проектная деятельность.*

Современные педагогические исследования показывают, что главная проблема дошкольного образования — потеря живости, притягательности процесса познания. Увеличивается число дошкольников, не желающих идти в школу; снизилась положительная мотивация к занятиям, успеваемость детей падает. Как же поправить ситуацию?

Становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое пространство, требует существенных изменений в педагогической теории и практике дошкольных учреждений, совершенствования педагогических технологий. Сегодня любое дошкольное учреждение в соответствии с принципом вариативности вправе выбрать свою модель образования и конструировать педагогический процесс на основе адекватных идей и технологий. На смену традиционному образованию приходит продуктивное обучение, которое направлено на развитие творческих способностей, формирование у дошкольников интереса и потребности к активной созидательной деятельности. Одним из перспективных методов, способствующих решению этой проблемы, является метод проектной деятельности. Основываясь на личностно-ори-

ентированном подходе к обучению и воспитанию, он развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества. [4, с. 97]

В европейских языках слово «проект» заимствовано из латыни и означает «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза». Ряд авторов (Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова) рассматривают проектную деятельность как вариант интегрированного метода обучения дошкольников, как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели. [3, с. 75]

В Новое время этот термин связывается с понятием «проблема». Под **методом проектов** понимается совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов.

Суть метода проектов — стимулировать интерес детей к определенным проблемам, предполагающим владение

некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Таким образом, **проектная деятельность** представляет собой особый вид интеллектуально — творческой деятельности; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. [2, с. 190]

В дошкольном образовании метод проектов рассматривается как один из вариантов интеграции (интеграция на основе единого проекта). Использование метода проектов в обучении дошкольников является подготовительным этапом для дальнейшей его реализации на следующей ступени образования.

Особенностью проектной деятельности в дошкольной системе образования является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель (замысел). Поэтому в воспитательно-образовательном процессе ДОУ проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги ДОУ, а также вовлекаются родители и другие члены семьи. Родители могут быть не только источниками информации, реальной помощи и поддержки ребенку и педагогу в процессе работы над проектом, но и стать непосредственными участниками образовательного процесса, обогатить свой педагогический опыт, испытать чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка

Основной целью проектного метода в дошкольном учреждении является развитие свободной творческой личности, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей.

Задачи исследовательской деятельности специфичны для каждого возраста. Так, в работе с детьми **младшего дошкольного возраста** педагог может использовать подсказку, наводящие вопросы? А детям старшего дошкольного возраста необходимо предоставлять больше самостоятельности.

Выбор темы — это *первый шаг* воспитателя в работе над проектом. *Второй шаг* — это тематическое планирование по выбранной проблеме на неделю, где учитываются все виды детской деятельности: игровая, познавательно-практическая, художественно-речевая, трудовая, общение и т.д. На этапе разработки содержания занятий, игр, прогулок, наблюдений и других видов деятельности, связанных с темой проекта, воспитатели особое внимание уделяют организации среды в группах, в дошкольном учреждении в целом. Среда должна являться фоном к эвристической, поисковой деятельности, развивать у дошкольника любознательность.

Когда подготовлены основные условия для работы над проектом (планирование, среда), начинается совместная работа воспитателя и детей. **I этап разработки проекта — целеполагание:** воспитатель выносит проблему на обсуждение детям. В результате совместного обсуждения выдвигается гипотеза, которую воспитатель предлагает детям подтвердить в процессе поисковой деятельности. **II этап работы над проектом** представляет собой **разработку совместного плана действий по достижению цели** (а гипотеза — это и есть цель проекта).

Сначала проводится общее обсуждение, чтобы дети выяснили, что они уже знают об определенном предмете или явлении. Воспитатель фиксирует ответы на большом листе ватмана, чтобы группа могла их видеть. Для фиксации ответов лучше использовать условные схематические символы, знакомые и доступные детям. Затем воспитатель задает второй вопрос: «Что мы хотим узнать?» Ответы снова фиксируются, причём независимо от того, что они могут показаться глупыми или нелогичными. Здесь важно, чтобы педагог проявил терпение, уважение к точке зрения каждого ребенка, тактичность по отношению к нелепым высказываниям малышей. Когда все дети выскажутся, воспитатель спрашивает: «Как нам найти ответы на вопросы?» Отвечая на данный вопрос, дети опираются на свой личный опыт. Необходимо учитывать и возрастные особенности воспитанников. Для детей младшего дошкольного возраста воспитатель может использовать подсказку, наводящие вопросы; для детей старшего дошкольного возраста необходимо предоставлять больше самостоятельности. Решением поставленного вопроса могут выступать различные мероприятия: чтение книг, энциклопедий, обращение к родителям, специалистам, проведение экспериментов, тематических экскурсий.

Поступившие предложения являются дополнениями и изменениями к уже готовому тематическому плану воспитателя. Важно, чтобы педагог проявил гибкость в планировании, сумел подчинить свой план интересам и мнениям детей, включая детские мероприятия в учебный план, пожертвовав некоторыми запланированными формами работы. Это умение является показателем высокого профессионального мастерства воспитателя, его готовности отступить от уже имеющихся стереотипов, ставя на первое место самоценность дошкольного детства как период жизни и только затем — как подготовительный этап к будущему.

После составления совместного плана действий начинается **III этап работы над проектом — его практическая часть**. Дети исследуют, экспериментируют, ищут, творят. Для активизации детского мышления воспитатель предлагает решить проблемные ситуации, головоломки, развивая тем самым пытливость ума. Необходимо, чтобы педагог умел создавать такую ситуацию, когда ребёнок должен что-то познать самостоятельно, догадаться, попробовать, придумать. Среда вокруг ребёнка должна быть как бы незаконченной, незавершённой. Особую роль в данном случае играют уголки по познавательно-практической деятельности.

Заключительным, IV этапом работы над проектом является презентация проекта. Презентация может проходить в различных формах в зависимости от возраста детей и темы проекта: итоговые игры-занятия, игры-викторины, тематические развлечения, оформление альбомов, фотовыставок, мини-музеев, творческих газет. [5, с. 25]

Проекты, вне зависимости от вида, творческие, исследовательские, информационные, открытые, игровые, практико-ориентированные и др., нуждаются в постоянном внимании, помощи и сопровождении со стороны взрослых на каждом этапе реализации. Спецификой использования метода проектов в дошкольной практике является то, что взрослым необходимо «наводить» ребенка, помогать обнаруживать проблему или даже провоцировать ее возникновение, вызвать к ней интерес и «втягивать» детей в совместный проект, при этом не переутомлять с опекой и помощью родителей.

Прежде чем приступить к работе над использованием технологии проектирования, педагогическому коллективу дошкольного учреждения необходимо решить ряд проблем:

- низкий уровень осведомленности педагогов об особенностях проектного метода;

Литература:

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Мозаика — Синтез, 2008. — 112 с.
2. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей/Н.А.Виноградова, Е.П.Панкова. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 208 с. — (Дошкольное воспитание и развитие).
3. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. — 3-е изд. пспр. и доп. — М.: АРКТИ, 2005. — 96 с.
4. Проблемы дошкольного образования на современном этапе: Выпуск 5. / Сост. О.В. Дыбина, О.А. Еник. — Тольятти: ТГУ, 2007. — 116 с.
5. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста. // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2004, № 4.

Условия воспитания культуры здоровья дошкольников

Семерез Анастасия Сергеевна, воспитатель; Журахова Марина Николаевна, воспитатель;
Гугуман Тамара Владимировна, воспитатель; Попова Татьяна Николаевна, воспитатель
МДОУ детский сад №31 «Журавлик» – центр развития ребенка (г. Старый Оскол)

В настоящее время проблемы здоровья подготовки детей к школе стали особенно актуальными в связи с устойчивой тенденцией ухудшения здоровья детей. В детских садах используется большое количество инновационных технологий, вариативных и дополнительных программ. Объем познавательной информации постоянно увеличивается, из-за чего уплотняется сетка учебных занятий и растет доля умственной нагрузки в режиме дня. Вследствие этого нередко наблюдается переутомление детей, снижение их функциональных возможностей, что отрица-

- нежелание воспитателей отступать от сложившейся стереотипной системы занятий в детском саду;
- недостаточная оснащённость предметной среды в дошкольном учреждении для реализации творческих проектов;
- низкая мотивация родителей на активное участие в жизни детского сада.

Проектная деятельность, основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, в конечном итоге, должна способствовать развитию индивидуально-творческой деятельности педагогов в разработке стратегии, тактики и технологии образовательного процесса, способствовать личностному развитию воспитанников, обеспечить качественные результаты педагогической деятельности. [1, с. 47]

Таким образом, рассмотренные выше методологические основы проектной деятельности дают представления о высокой степени адаптивности инновационных технологий к специфике ДОУ. Метод проектов в работе с дошкольниками сегодня — это достаточно оптимальный, инновационный и перспективный метод, который должен занять свое достойное место в системе дошкольного образования.

тельно влияет не только на состояние здоровья, но и на перспективы их дальнейшего развития.

Дети с отклонениями в состоянии здоровья наиболее подвержены подобному негативному влиянию учебно-воспитательного процесса, построенного без учета их функциональных возможностей, и поэтому требуется специальная работа по снижению утомляемости и развитию их работоспособности. Длительная чрезмерная учебная нагрузка может травмировать неокрепший организм ребенка и привести к негативным реакциям в состоянии

здоровья детей. Отсюда одной из основных задач любого образовательного учреждения является внедрение в работу здоровьесберегающих технологий.

Словосочетания «здоровьесберегающие технологии» и «формирование здорового образа жизни» заняли прочное место в беседах с родителями и детьми, в планах воспитательной работы педагогов всех элементов образовательной структуры, начиная от дошкольных учреждений. Но проблема по-прежнему остается актуальной. Как же нужно воспитывать ребенка, чтобы он понимал значимость здоровья и умел бережно к нему относиться? Эту задачу взрослым нужно начинать решать с самых ранних лет жизни ребенка, решать системно и сообща.

Цель каждого дошкольного учреждения должно стать формирование у детей мотивационной сферы гигиенического поведения, безопасной жизни, физического воспитания; обеспечение физического и психического саморазвития. Мы должны научить детей быть здоровыми душой и телом, стремиться творить свое здоровье, применяя знания и умения в согласии с законами природы, законами бытия.

В своей работе педагог должен ориентироваться не только на усвоение ребенком знаний и представлений, но и становление его мотивационной сферы гигиенического поведения, реализации усвоенных знаний и представлений в поведении. Педагог учитывает, что ребенок, изучая себя, особенности своего организма, психически готовится к тому, чтобы осуществлять активную оздоровительную деятельность, формировать свое здоровье.

Методика работы с детьми должна строиться в направлении лично-ориентированного взаимодействия с ребенком, делается акцент на самостоятельное экспериментирование и поисковую активность детей. Одним из таких вариантов может быть решение проблемных ситуаций, основанных на задачах, дети воспринимают знания без отрыва от жизни, не разобщено, а целостно, легче и эффективнее осваивая их.

Специфика ситуационной задачи заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер. Поэтому, с одной стороны, в ее решении ребенок использует имеющиеся у него знания, умения и навыки, а с другой — совершая поисково-практические действия, самостоятельно открывает новое знание, приобретает новые умения.

Еще одно преимущество ситуационных задач — это возможность интеграции в одной задаче разнообразного содержания. Современные дошкольники обладают очень развитой способностью и стремлением комбинировать разнообразные впечатления жизни и способы деятельности в решении возникшей проблемы, ситуации, задачи, они мыслят вариативно и широко.

Логика ситуационной задачи выглядит следующим образом: ознакомление — понимание — применение — анализ — синтез — оценка.

Ядром задачи становится проблемный вопрос, решая который ребенок становится создателем, обретает по-

зицию деятеля, преобразователя, что крайне важно для современных детей и полностью отражает специфику субъективности дошкольника. Самое важное, чтобы задача была интересна ребенку, находила у него живой отклик, вызывала яркую эмоциональную реакцию, удивление.

Ситуационные задачи могут быть разных типов. Так, например, возможно построение задач на основе программного содержания по разделам, методических рекомендаций к его реализации. Возможно создание практико-ориентированных задач, требующих экспериментирования и прикладных действий от дошкольников. Это могут быть задачи, возникшие из реальной жизни, а могут быть задачи на применение знаний, умений и навыков на значимом для ребенка материале (развитие речи, математические представления, экология и др.).

Рассмотрим предложенную классификацию Л.С. Илюшиным классификацию ситуационных задач. Помогающих воспитывать ребенка как субъекта здоровьесберегающей деятельности в условиях совместной деятельности с детьми или самостоятельной деятельности дошкольников при косвенном помогающем участии взрослого. В предложенной классификации представлены речевые клише, которые становятся началом ситуационной задачи для каждого ребенка. Учитывая особенности психологии детей дошкольного возраста и их познавательной деятельности, лучше всего использовать наглядность — тематические картинки, фотографии, рисунки детей, дидактические игры, модели.

Ознакомление:

- Назови основные части тела человека, основные моменты режима твоего дня и т.п.;
- Сгруппируй...;
- Составь классификацию (разложи, объедини)...;
- Расположи в определенном порядке...;
- Перескажи...;
- Вспомни и расскажи, выложи с помощью моделей...;
- Понимание:
- Объясни причины того, что...;
- Что ты будешь делать в этом случае (если чего-то не будет)...;
- Покажи связи, установи связи...;
- Что будет дальше, как ты думаешь...;
- Расскажи так, чтобы тебя понял инопланетянин или сказочный персонаж...;
- Приведи пример того, что...;
- Составь режим дня для малышей (своего братика, сестрички)...;
- Из взрослых ты остался один в садике, составь меню для маленьких детей (своего братика, сестрички)...

Применение:

- Изобрази, как это будет...;
- Смоделируй ситуацию...;
- Предложи способ, позволяющий...;
- Сравни и объясни разницу или общее...;
- Давай проведем эксперимент, подтверждающий, что...;

• Объясни, как вести себя, что делать в этой ситуации...

Анализ:

- Составь правила здоровья или правильного поведения на улице. Если бы ты был мылом, зубной щеткой..;
- Разложи по группам картинки..;
- Сравни вкусы, запахи, тактильные ощущения в этом и вот случае, как ты обобщишь их..;
- Найди ошибку..;
- Послушай: один персонаж говорит так, а второй по-другому, вот так..; чье мнение ты считаешь правильным...

Синтез:

6. Предложи новый вариант зарядки..;
7. Найди необычный способ для того, чтобы научить мыть руки..;
8. Придумай игру, которая..;
9. Расскажи, что будет с куклой если она не будет мыть руки..;
10. Представь, что ты самый умный, что ты скажешь по этому поводу...

Оценка:

- Какое решение, предложенное ребятами, на твой взгляд, самое лучшее, самое правильное, самое полезное для здоровья..;
- Что в этом решении тебе не очень нравится..;
- Проверь, вымыли ли ребята руки..;
- Как узнать, сыт ли ты сам?
- Как узнать правильно мы сделали или нет?

Содержание занятий желательно наполнять сказочными и игровыми персонажами. В предварительной работе целесообразно использовать беседы о здоровье, чтение художественной литературы, загадывание загадок, рассматривание детских энциклопедий.

Начинать разговор с ребенком о его теле можно даже тогда, когда он еще не в состоянии осмыслить свое тело, но уже способен понять, как называются части тела. Можно использовать упражнения, в которых задействованы части тела: «Кто быстрее пробежит на прямых ногах», «Возьми яблоко со стола прямой рукой и, не сгибая рук, откуси кусочек», «нарисуй карандашом, вложив его в пальцы ног», «Завяжи шнурки со связанными руками». Задания такого рода подводят ребенка к пониманию значения рук и ног для полноценной жизни, к осознанию необходимости бережного, заботливого отношения к ним. Они повышают к тому же его умственную и познавательную активность, помогают усвоить функциональные возможности верхних и нижних конечностей, закрепить представления о строении тела человека. При изучении органов чувств, можно провести сравнение с органами чувств животного, провести беседу о врагах органов чувств. Для закрепления знаний можно совместно с детьми вести Дневничок — Здоровичок, куда будут записывать правила ухода за своим телом.

Но мало научить ребенка чистить зубы утром и вечером, делать зарядку и есть здоровую пищу. Надо, чтобы уже с раннего детства он учился любви к себе, к людям, к

жизни. Только человек. Живущий в гармонии с собой и миром, будет действительно здоров.

Невозможно воспитать ребенка словами, без личного примера. Только личный пример порождает в детях искреннюю заинтересованность.

Конспект занятия: «Страна Здоровичков»

Программное содержание: формировать у детей бережное отношение к своему здоровью, закрепить навыки гигиенического поведения.

Ход занятия. Наши занятия необычны, их можно назвать школой здоровья. На этих занятиях вы узнаете о себе, об особенностях своего организма, о том, как нужно заботиться о своем здоровье, чтобы не болеть, расти крепкими и здоровыми, как сберечь зрение и слух, как сохранить здоровыми зубы, что и как нужно есть и многое другое, т.е. узнаете, как попасть в страну Здоровичков.

В этой стране есть много докторов, которые дают здоровье ежедневно, бескорыстно и всем без выбора. Кто они? Сейчас мы это узнаем.

— Почему вы идете гулять на улицу, а не сидите дома? (Нужен свежий воздух. Вот он первый доктор — доктор Свежий Воздух).

— А без какого доктора засохли бы деревья, кусты и мы не смогли бы жить? (Доктор Вода).

Природа подарила людям еще и других докторов: доктора Упражнение, доктора Красивая Осанка. Тот, кто не дружит с такими докторами, ходит сутулым, горбатым, с кривым позвоночником.

Каждый день мы едим. Пища должна быть здоровой. Поэтому есть доктор Здоровая Пища.

И еще есть один доктор, без которого свет бы был не мил, все были бы злые, вредные. Это доктор Любовь.

— Будем с ними дружить?

Они помогут нам попасть в страну Здоровичков. Сегодня мы поближе познакомимся с доктором Вода.

— Откуда воду для питья берут люди? Когда они дома? На улице? В детском саду? Какую воду следует пить, чтобы не навредить своему здоровью?

— Где в природе можно встретить воду? Как она выглядит? Всегда ли вода жидкая?

Заучивание слов.

Умываемся мы быстро,

Вытираемся мы чисто!

Так опрятны, аккуратны,

Что смотреть на нас приятно.

— Как умывается кошка? Зачем она это делает? А как другие животные ухаживают за собой?

Бурые медведи часто купают своих медвежат, держа их за шиворот. Подросшие медвежата сами охотно идут в воду и долго там барахтаются. Слоны обливают себя водой из хобота.

Вспомним сказку «Мойдодыр». (Чтение отрывка стихотворения «рано утром на рассвете умываются утята...»)

— Зачем, для чего животные купаются и чистят свое тело?

— Для чего моется человек?

— Почему плохо быть грязнулей?

— Как вы заботитесь о чистоте тела?

— Какие средства использует человек для ухода за лицом и телом?

Давайте все вместе запишем советы доктора Воды

в наш Дневничок — Здоровичок.

1. Раз в неделю мойся основательно.

2. Утром, после сна, мой руки, лицо, шею, уши.

3. Каждый день перед сном мой руки и ноги с мылом.

4. Обязательно мой руки с мылом после туалета, игр, прогулки, общения с животными, поездки в транспорте.

5. Пользуйся только своими одеждой, обувью, расческой.

Литература:

1. Бабаева Т.И., Дошкольник 5—7 лет в детском саду. Как работать по программе «Детство». — СПб., 2010.
2. Крылова Н.И., Здоровьесберегающее пространство дошкольного образовательного учреждения: проектирование, тренинги, занятия. — Волгоград, 2009.
3. Обухова Л.А., Лемяскина Н.А., Жиренко О.Е., Новые 135 уроков здоровья, или Школа докторов природы (1—4 классы). — М., 2011.
4. Яковлева Т.С., Здоровьесберегающие технологии воспитания в детском саду. — М., 2007.

Преемственность в формировании начальных экономических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста

Ташкузиева Адиба Зокировна, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

На современном этапе развития Узбекистана одним из приоритетных направлений системы непрерывного образования и воспитания стала проблема обеспечения преемственности в формировании у детей дошкольного и младшего школьного возраста начальных экономических представлений.

Привитие детям данного возраста начальных экономических представлений способствует дальнейшему формированию социально-активной личности, соответствующей изменяющимся современным экономическим процессам, способной самостоятельно и творчески принимать экономические решения.

Однако, результаты научного исследования этой проблемы показали её недостаточную изученность, что означает противоречие между объективными потребностями общества и недостаточностью предпринимаемых научных и практических мер.

Экономические представления у детей формируются под воздействием среды, в которой они воспитываются и развиваются. Первоначальные экономические представления у детей зачастую носят случайный неосознанный характер. Само понятие «представление» в психологическом словаре определяется как форма отражения в виде наглядно-образного знания, одно из проявления памяти, следовой образ ранее бывшего ощущения или восприятия (1).

Представление — это чувственный образ предметов и явлений, с которым уже состоялось реальное знакомство. Оно бывает конкретным и абстрактным.

В практике обучения представления выступают в роли чувственной опоры при формировании различных понятий. Вместе с понятиями представления составляют одно из условий, обеспечивающих ориентировку в действительности, дают основу для решения теоретических и практических задач. Отсюда очень важно знать, каковы формы, методы и средства формирования начальных представлений об экономических понятиях в детском саду и насколько эффективно их дальнейшее развитие в начальной школе. Какие экономические термины могут усвоить дети 6—8 лет и какие представления могут формировать эти понятия.

Для создания такой образовательной базы необходимо знание возрастных и индивидуальных особенностей детей, их восприимчивости к воздействию среды. У детей, рассматриваемой нами возрастной категории, ощущения и восприятие характеризуются яркостью и интересом к новизне познаваемого, хотя внимание пока ещё довольно рассеянное, неустойчивое. Мышление 6—8-летних детей трансформируется от наглядно-действенного к наглядно-образному. Они мыслят всеми полученными ощущениями. Представления приобретают уже гибкость и подвижность, речь становится связной и эмоциональной.

Школа и детский сад — два смежных звена в системе образования, поэтому в учебно-воспитательной работе школы и дошкольного учреждения должна существовать преемственность. Преемственность с позиции школы — это опора на те знания, навыки и умения, которые уже имеются у ребёнка, пройденное им ранее осмысливается

на более высоком уровне. Организация работы в школе должна проходить с учётом дошкольного понятийного уровня ребенка.

Преемственность с точки зрения детского сада — это ориентация на требования школы, формирования тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего обучения в школе. (2).

Центром, координирующим преемственную деятельность воспитателей детских садов, родителей и учителей начальных классов, должна быть школа, специально созданный в ней орган управления, так как школа особенно заинтересована в том, чтобы в её первые классы приходили дети, уже имеющие представления об экономических понятиях, знаниях и умениях.

Ознакомление старших дошкольников и учащихся первых классов с простейшими экономическими понятиями осуществлялось нами не путём введения в учебно-воспитательный процесс дополнительных учебных предметов по экономике или проведения специальных занятий по определённой экономической тематике, а использование для этой цели возможностей уже имеющего арсенала разнообразных форм и методов работы с детьми. Образование и воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста должно осуществляться комплексно, когда каждая форма деятельности, выбранная воспитателем и учителем первого класса в соответствии с их учебными программами, должна решать одновременно несколько функций: образовательную, воспитательную и развивающую.

Для обеспечения преемственности в формировании у старших дошкольников и первоклассников был нами использован общий для тех и других перечень экономических понятий. Однако, учитывая появившиеся изменения в сознании и поведении первоклассников, дальнейшее развитие их психических процессов, для расширения их интересов и потребностей нами были внесены соответствующие новшества. К наиболее эффективным в формировании у старших дошкольников и первоклассников начальных представлений об экономических понятиях следует отнести учебные и внеучебные (внеклассные) формы организации деятельности.

В детском саду — это занятия, разнообразные экскурсии в зоне ближайшего окружения. А в первом классе — урок, практические занятия, учебные экскурсии по городу и за его пределами.

Внеучебная работа и в детском саду, и в первом классе включает в себя применение таких методов и форм как рассказ, беседа, работа по картинкам, коллективное рассказывание, сюжетно-ролевые, деловые игры, рисование по заданной теме, упражнение, тестирование для оценки знаний и проверка осведомлённости об экономических понятиях, поощрение лучших из тех, кто умеет их использовать на практике. Например, в состязаниях типа «брейн ринг», «что, как, почему» и др.

Ознакомление детей с простейшими экономическими терминами может быть успешным при наличии опреде-

лённых педагогических условий, которые способны обеспечить дальнейшее развитие и совершенствование этих возможностей, их наиболее полную реализацию при обязательном владении самими воспитателями и учителями школ необходимыми экономическими знаниями, их умением донести до детей понимание объективных экономических законов, закономерностей экономического развития общества, роли экономических знаний в жизни и деятельности людей. Здесь важна профессиональная компетентность воспитателя и учителя школы.

К факторам организации процесса освоения детьми начальных экономических представлений относится совместное определение задач, содержания начального экономического воспитания и образования детей разных возрастов, составление программ, доступных для их понимания, формы, методы, средства, обеспечивающие преемственность («от близкого к далекому», «от известного к неизвестному», «от легкого к трудному»), наличие специальной методической литературы. Стержнем управления обучением, воспитанием и развитием детей является мониторинг влияния использованных форм, методов, средств на формирование представлений у детей об экономических понятиях и умениях пользоваться ими.

Для активизации этого процесса нами были привлечены родители для участия в совместной деятельности. Перечисленные принципы были положены в определение содержания программ, экономические понятия и представления интегрированы в учебные занятия в детских садах и в учебные предметы школ начальных классов. С ними были проведены комплексные занятия и уроки, направленные на формирование элементарных представлений об экономических знаниях согласно требованиям к организации учебно-воспитательной работы данных учреждений.

Учителя и воспитатели были обеспечены специально подготовленными для организации учебной и внеучебной работы сценариями по рекомендуемым темам: «Мы живем в Узбекистане и любим свой край родной», «Моё личное хозяйство», «Моя семья», «Золотая осень», «Мой детский сад», «Моя школа», «Мой родной город (село)», «Что такое деньги», «Каждая вещь — труда дочка», «Здравствуй Навруз!», «Что такое реклама?», «Как изготавливается бумага», «Хозяйство страны», «Телефон» и др., которые обеспечивали единство умственного, нравственного, эстетического, трудового воспитания, в которых особенное место, как этого требовали задачи исследования, занимало формирование экономических понятий и представлений у испытуемых — закладка фундамента дальнейшего углубления экономических знаний на следующих этапах их развития.

Средствами организации работы служили раздаточные и наглядные материалы, видеонаимационные, мультимедийные формы ознакомления с денежными знаками разных достоинств, плакаты-рекламы, картины, документы о вкладе денег в какое-то дело, чеки, сберкнижки, облигации, ярлыки товаров, макеты, муляжи, «прилавки» с образцами разных товаров, ценники, слайды, ди-

афишмы, мультфильмы, детский киножурнал, стенды, пословицы, поговорки, ребусы, шарады, кроссворды, дидактические игры, посвященные экономической теме, билеты на мероприятия (в театр, музей, цирк, на выставку), квитанции об оплате за различные услуги (электричество, отопление, телефон и др.), билеты, проездные карточки на все виды транспорта и многое другое.

Результаты апробации занятий и уроков, проведенных в пяти детских садах и пяти образовательных школах городов Ташкента и Чирчика, доказали возможность усвоения детьми дошкольного и младшего школьного возраста таких важных экономических терминов как: взнос, вклад, государственная собственность, деньги, долг, доллар, доходы, зарплата, заготовка товаров, личное хозяйство, продажа, пенсия, покупатель, покупка, плата, продукты труда, сберкнижка, продавец, расходы, рынок, реклама, сдача, сбережения, труд, товар, ценник, эко-

номия. Эти термины были отобраны, потому что дети знакомы с этими терминами, они и раньше слышали их от уст старших в семье, в общественных местах, но не понимали значение этих понятий и их экономического значения.

Установлено, что к концу учебного года дети дошкольного и младшего школьного возраста *понимают* значение данных терминов, умеют давать правильное толкование освоенных экономических терминов.

Проблема формирования у дошкольников и младших школьников начальных экономических представлений — сложная и многоплановая, требующая систематичности в работе воспитателей детских садов и учителей начальных классов школ. Их творческое сотрудничество по обеспечению преемственности в этой работе, использование эффективных форм и методов деятельности позволят реализовать поставленные задачи по освоению детьми начальных экономических представлений.

Литература:

1. Краткий психологический словарь. М.: Политиздат, 1985.
2. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984.
3. Бадулина О.И. К проблеме преемственности дошкольного начального образования // Начальная школа. 2002. № 1.

Экологическое воспитание дошкольников посредством ознакомления с живой природой

Шаталова Любовь Николаевна, воспитатель

МДОУ Центр развития ребенка – детский сад №72 «Акварель» (г. Старый Оскол)

*«Я сорвал цветок и он увял
Я поймал мотылька —
Он умер у меня на ладони
И тогда я понял, что прикоснуться
К красоте можно только сердцем»*

Актуальность работы очевидна, так как наблюдается интенсивное развитие системы непрерывного экологического образования. Начальным звеном системы является сфера дошкольного воспитания, так как именно в этот период у ребенка складывается первое мироощущение — он получает эмоциональные впечатления о природе и социуме, накапливает представления о разных формах жизни, формируется основа экологического мышления, сознания и культуры.

Осваивая экологические знания, ребенок узнает о неразрывной связи живого организма с внешней средой, ведет приспособленность к определенным элементам сферы обитания. Через познание живого происходит одухотворения бытия, эстетического восприятия природы, формируется этика взаимодействия с миром.

Экологические знания становятся основой экологи-

ческого воспитания. У ребенка формируется определенная система ценностей, представление о человеке как о части природы, о зависимости своей жизни, своего здоровья от ее состояния. Важно также воспитывать понимание необходимости разумного потребления. Экологическое воспитание тесно связано и с развитием эмоций ребенка, умения сочувствовать, удивляться, сопереживать, заботиться о живых организмах, воспринимать их как собратьев по природе, уметь видеть красоту окружающего мира.

Природа — не беспредельный склад, запасы ее истощимы, поэтому деятельность человека в природе должна быть разумной: охраняющей и созидающей.

Это отношение к природе необходимо воспитывать у детей с ранних лет. Именно с этих лет человек начинает познавать красоту, разнообразие природы.

Прививать с раннего возраста любовь и бережное отношение к природе необходимо по двум причинам: во-первых, для воспитания заботливого отношения к природе, животному и растительному миру; во-вторых, для развития более сложных нравственных чувств: гуманизма, добросердечности, сочувствия.

Чтобы оберегать и любить по-настоящему природу, ее надо знать. Незнание природы часто служит причиной равнодушия, а порой и жестокости по отношению ко всему миру. Иногда ребенок может сломать ветку, ударить палкой лягушку, растоптать жука, разорить муравейник, даже не подозревая, что это приносит огромный вред природе.

Воспитание у детей активной любви и бережного отношения к природе педагог начала с первой младшей группы. Очень хотелось, чтобы наши дети берегли растения у себя на участке, в парке, в лесу и заботились о животных, не обижали их.

Свою работу начала с того, что привлекла внимание детей к объектам группового уголка природы: поливала, рыхлила, мыла комнатные растения, кормила рыбок и делала это при детях. Свои действия сопровождала словами: «Вот какой у нас красивый уголок. В нем столько много цветущих растений. Это — фиалка, а это — роза, а это — лилия. Очень красивые цветы на них: у фиалки нежно-розовые и голубые, у розы — красные, а у лилии — белые. Чтобы они цвели и были красивыми и не засохли, за ними надо ухаживать и поливать, мыть, рыхлить землю. Растения тоже любят пить водичку и любят умываться, но сами они этого сделать не могут. Мы им должны помочь».

Во время наблюдения и труда присматривалась к детям, кто из них как реагирует. В основном все дети заинтересовались, подходили, слушали, смотрели, проявляли интерес, предлагали свою помощь (полить растения, покормить рыбок).

Но дети еще не предполагали, насколько много таит в себе природа чудесного, интересного, красивого.

После этого свою работу по формированию бережного отношения к природе педагог перенесла на свой участок.

Познакомила детей с участком и с нашими «друзьями» — так мы называли деревья, кустарники, травку и цветы. На участке знакомя детей с деревьями, кустарниками, цветами. Обращала внимание на красоту, что была рядом, и на то, что все это дело рук людей. Что это они заботятся и ухаживают за растениями.

Никогда не проходили молча мимо сломанной веточки или сорванного и брошенного цветка. Жалели о том, что так случилось. «Веточка не сможет быть больше красивой и зеленой, она теперь засохнет. Цветок этот больше уже не порадует никого. Он тоже засохнет».

Вела детей к клумбе и предлагала полюбоваться ее красотой. Дети испытывали неповторимую радость при общении с цветами, получали ни с чем не сравнимые впечатления.

Издавна цветы служили символом выражения человеческих чувств. Средствами для создания тех или иных

образов служат форма листьев, стеблей, цветков, игра красок, разнообразие ароматов. Неповторимые сочетания, формы листьев, запаха создают своеобразную, только этому растению присущую прелесть.

И после таких наблюдений, дети с сожалением смотрели на брошенный цветок.

Нельзя сказать, что после этих наблюдений дети не рвали цветы и не бросали их, не срывали листочков с деревьев. Все было. Но для меня главное было: не запретить, не поучать, а затронуть души детей и их чувства.

Затем расширила зону наблюдения. Стали посещать другие участки, гуляли вокруг сада. Знакомились с другими деревьями, кустарниками, рассматривали клумбы, цветники, огороды.

Не забывала в своей работе о том, что детей 2–3 лет не следует загружать обилием информации. Педагог обращала внимание детей на отдельные наиболее яркие, заметные явления и события характерные для разных времен года. Давала детям информацию понемногу, используя при этом игры, забавы. И возвращалась с детьми по нескольку раз к одним и тем же объектам и явлениям. Старалась искренне выразить свое отношение к увиденному.

Во второй младшей группе эта работа продолжалась. Но кроме этого стала привлекать родителей в решении этой проблемы. Рассказали родителям о том, как много все это дает уму и сердцу малыша. Показали свой небольшой уголок природы и просили помочь нам в его организации. Важно было убедить родителей, что уголок природы поможет воспитывать в детях заботливое отношение ко всему живому, доброту, отзывчивость, трудолюбие, аккуратность.

Витина мама принесла рыбок и аквариумное растение, Вовины родители — морские камушки и ракушки. Евина мама — цветок фиалку.

Дети подолгу стали задерживаться у аквариума, наблюдали за жизнью рыбок, с удовольствием кормили их. Стали принимать активное участие по уходу за комнатными растениями: поливали, рыхлили, протирали листья, мыли поддоны и т.д. Каждого ребенка постепенно знакомили с материалами по уходу за растениями, чтобы не навредить им.

Затем мы старались привлечь внимание к растениям на участке детского сада. Осенью продолжали цвести и радовать глаз: космеи, бархатцы, яркие и красивые астры.

С наступлением зимы начинали подкармливать птиц на участке. Сделали кормушку вместе с родителями, разместили поближе к окну, чтобы дети ежедневно могли наблюдать за птицами. Стояли тихо, не шевелясь, чтобы не испугать их.

В родительском уголке была оформлена папка — раскладушка: «Знай, люби и береги», о растениях, которые нуждаются в охране. Рассказала о том, что есть ядовитые растения, грибы, которые тоже нельзя уничтожать — они нужны лесу. Посоветовала, как вести себя во время прогулок с детьми в лесу, чтобы не оставлять

после себя поломанных веток, разбросанных бумажек, помятой травы, и чтобы для детей стало правилом: ни одно растение не должно быть напрасно сорвано и выброшено.

Это совсем не значит, что нельзя сорвать и одного цветка. Сорвать можно, но не столько, чтобы у ребенка была охапка в руках или венки на голове из редких цветов. Можно взять домой всего лишь несколько цветков, нести

их бережно, сразу же поставить в воду и еще долго ими любоваться.

Хочется верить, что наши питомцы, когда вырастут, будут бережно хранить все живое. Пусть вольно летают птицы, ползают и прыгают насекомые, пусть радуют глаз несорванные цветы и травы, и пусть этот зеленый и голубой мир останется таким же ярким, праздничным, каким мы его получили в наследство.

Литература:

1. Смирнова, В.В. Тропинка в природу. Экологическое образование в детском саду / В.В. Смирнова, Н.И. Бабуева, Г.М. Парфенова. — СПб.: Изд-во «Союз», 2001. — 208 с.
2. Иванова, А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду / А.И. Иванова. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 240 с.
3. Виноградова, Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. — М.: Просвещение, 1988.
4. Николаева, С.Н. «Как приобщить ребенка к природе». — М., 1993.
5. Токмакова, И. Земля — наш дом родной / И. Токмакова // Дошкольное воспитание. — 2001. — №7. — С.
6. Николаева, С. Формирование начал экологической культуры / С. Николаева // Дошкольное воспитание. — 1996. — №12. — С.
7. Снегирев, Г. Любить все живое / Г. Снегирев // Дошкольное воспитание. — 1990. — №6. — С.
8. Никитина, Э. Природа как средство воспитания / Э. Никитина // Дошкольное воспитание. — 1983. — №7. — С.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Метапредметное содержание образовательных стандартов

Аксенова Наталья Ивановна, аспирант

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Общеобразовательные стандарты второго поколения ориентируют учебный школьный процесс на развитие «метапредметных способностей» учащихся. Понятие «общепредметное» содержание образования имеет синонимическую связь и функциональные пересечения с такими понятиями, как «допредметное», «надпредметное», «метапредметное» содержание образования. Допредметное содержание в результирующем виде можно назвать общепредметным, надпредметным или метапредметным (от греч. «мета» — то, что стоит «за»). Терминологические различия определяются аспектом рассмотрения, тем, в какой контекст попадает это понятие. Проходят сквозной линией через все учебные предметы (образовательные области) и призваны объединить их в единое, целостное содержание. Таким образом, выделенное явно общепредметное содержание проходит сквозной линией через все учебные предметы и образовательные области, получая всякий раз конкретное преломление.

С помощью общепредметного содержания учебные предметы объединяются в единое, целостное содержание. Элементы общепредметного содержания определяют системообразующую основу общего образования, как по вертикали отдельных ступеней обучения, так и на уровне горизонтальных межпредметных связей.

Термины «метапредмет», «метапредметность» имеют глубокие исторические корни, впервые об этих понятиях речь вел еще Аристотель. В отечественно педагогике метапредметный подход получил развитие в конце XX века, в работах Ю.В. Громыко, А.В. Хуторского, и, наконец, в 2008 году был заявлен как один из ориентиров новых образовательных стандартов. [2]

Несмотря на долгую историю понятия, до сих пор нет единого его толкования, различные научные школы трактуют его по-разному.

У Ю.В. Громыко под метапредметным содержанием образования понимается деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, а, напротив, обеспечивающая процесс обучения в рамках любого учебного предмета. [7]

Если приоритетом общества и системы образования является способность вступающих в жизнь людей самостоятельно решать встающие перед ними новые, еще неизвестные задачи, то результат образования «измеряется» опытом решения таких задач. Тогда на первый план

наряду с общей грамотностью выступает умение выпускников, например, разрабатывать и проверять гипотезы, умение работать в проектном режиме, проявлять инициативу в принятии решений. Это и становится одним из значимых ожидаемых результатов образования и предметом стандартизации. «Измеряется» такой результат нетрадиционно — в терминах надпредметных способностей, качеств, умений

Школа должна готовить своих учеников к той жизни, о которой сама еще не знает. Поэтому важно обеспечить ребенку общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить умением учиться.

По сути, это и есть главная задача новых образовательных стандартов, которые призваны реализовать развивающий потенциал общего среднего образования. [5]

В новых стандартах метапредметным результатам уделено особое внимание, поскольку именно они обеспечивают более качественную подготовку учащихся к самостоятельному решению проблем, с которыми встречается каждый человек на разных этапах своего жизненного пути в условиях быстро меняющегося общества. [6]

Традиционная отечественная педагогика, добившаяся в XX веке определённых успехов, базировалась на двух основных принципах — это ориентация на знания, умения и навыки и энциклопедический подход. Первое давало возможность технологизировать образование, сделать его действительно массовым. Второе обеспечивало универсальность школьного образования, являющегося базой для профессионального образования различных уровней. Такая система достаточно успешно работала вплоть до информационной революции, связанной с внедрением компьютеров и различных информационных технологий в повседневную жизнь.

Но с началом эры информатизации ситуация в педагогике резко изменилась. Основные следствия информационной революции — это

- экспоненциальный рост информации и, следовательно, не поддающийся контролю рост того содержания, которое необходимо усваивать в процессе обучения;
- вследствие этого невозможность организации полного усвоения указанного содержания;
- физическая невозможность применения энциклопедического подхода в связи с всё возрастающими перегрузками учащихся

- дробление предметов, профилизация как отражение всеобщей специализации знаний и, как следствие, недостаточность межпредметных связей.

Таким образом, мы получаем одно из основных противоречий современного образования. С одной стороны, знание как общекультурный феномен целно и целостно, представляет собой сложную систему с очень многими взаимосвязями, его нельзя дискретизировать до бесконечности. С другой стороны, каждый конкретный учащийся может освоить только очень небольшой его фрагмент, не отражающий знания в целом. [4]

В рамках Госстандарта нового поколения в систему учебных действий включены личностные, метапредметные и предметные результаты, описаны требования к ним, даны учебные задачи и ситуации. Метапредметные образовательные результаты предполагают, что у учеников будут развиты: уверенная ориентация в различных предметных областях за счет осознанного использования при изучении школьных дисциплин философских и общепредметных; владение основными общеучебными умениями информационно-логического характера, умениями организации собственной учебной деятельности, основными универсальными умениями информационного характера, информационным моделированием как основным методом приобретения знаний, широким спектром умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий для сбора, хранения, преобразования и передачи различных видов информации, базовыми навыками исследовательской деятельности, проведения виртуальных экспериментов, способами и методами освоения новых инструментальных средств, основами продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Установленные стандартом новые требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования. Учитель сегодня должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний. [3]

Ответ на вопрос, что является результатом метапредметного обучения который дается в ФГОС, а именно универсальные учебные действия, является, недостаточно технологичным. За этой версией не стоит отчетливого понимания того, что, по сути, представляют собой универсальные учебные действия, отсутствует указание на конкретную образовательную практику и технологии, где такой результат обучения достигается. Поэтому у учителя нет образца, на который он должен ориентироваться в своей работе с детьми. Значительно удобнее и правильнее рассматривать в качестве метапредметного результата обучения уровень развития базовых способностей учащихся: мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия. Этот образовательный результат является универ-

сальным и позволяет сопоставлять результаты обучения в любых образовательных системах. [1]

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) метапредметные результаты образовательной деятельности определяются как «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов». В качестве требований к метапредметным результатам ФГОС выдвигают (на примере начальной школы):

- овладение способностью принимать и сохранять учебную цель и задачи, самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную;
- умение планировать, контролировать и оценивать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;
- умение понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- умение осуществлять информационную, познавательную и практическую деятельность с использованием различных средств информации и коммуникации;
- умение использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
- умение провести сравнение, анализ, обобщение, простейшую классификацию по родовидовым признакам, установление аналогий, отнесение к известным понятиям;
- освоение межпредметных понятий.

Этот список значительно расширяется для старшего и среднего звена. Таким образом, образовательные стандарты рассматривают метапредметные результаты большей частью как развитые универсальные учебные действия, вместе с тем не отрицая некой интегративной составляющей содержания образования, имеющей отношение ко многим предметам на уровне понятий. [7]

Требования к метапредметным результатам начального общего образования предусматривают:

- овладение способностью принимать и сохранять учебную цель и задачи, самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную;
- умение планировать, контролировать и оценивать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;
- умение понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- умение осуществлять информационную, познавательную и практическую деятельность с использованием различных средств информации и коммуникации;
- умение использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей

изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;

- умение провести сравнение, анализ, обобщение, простейшую классификацию по родовидовым признакам, установление аналогий, отнесение к известным понятиям;
- освоение межпредметных понятий.

Метапредметные результаты — метапредметные знания и обобщенные способы деятельности, освоенные обучающимися в процессе изучения нескольких или всех учебных предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в различных жизненных ситуациях.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать:

- овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления;
- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;
- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать до рефлексии;
- использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;
- использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными

задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;

- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;
- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;
- овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;
- овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;
- умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Литература:

1. Глазунова О.С. Метапредметный подход. Что это? // Учительская газета 2011. №9 [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.ug.ru/article/64>
2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). — Минск, 2000
3. Никитина Н.Б. Метапредметный подход в модели развивающего обучения. Новые технологии в начальной школе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/novye-tekhnologii-v-nachalnoi-shkole/forum/metapredmetnyi-podkhod-v-modeli-razvivayushchego-obucheni>
4. Озеркова И.А. Метапредметный подход: способы реализации. Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход. [Электронный ресурс]: Материалы пед.конф., Москва, 17 декабря 2010 г. / Центр дистанц. образования «Эйдос», Науч. шк. А.В. Хуторского; под ред. А.В. Хуторского. — М.: ЦДО «Эйдос», 2010 // Интернет-магазин «Эйдос»: [сайт]. [2010]. URL: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220706/index.htm>.
5. Прокопенко М.Л. Метапредметное содержание обучения в начальной школе. Новые образовательные стан-

- дарты. Метапредметный подход. [Электронный ресурс]: Материалы пед.конф., Москва, 17 декабря 2010 г. / Центр дистанц. образования «Эйдос», Науч. шк. А.В. Хуторского ; подред. А.В. Хуторского. — М.: ЦДО «Эйдос», 2010 // Интернет-магазин «Эйдос»: [сайт]. [2010]. URL: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220706/index.htm>.
6. Сафонова О.Ю. Возможности реализации метапредметного подхода на уроках информатики. Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход. [Электронный ресурс]: Материалы пед.конф., Москва, 17 декабря 2010 г. / Центр дистанц. образования «Эйдос», Науч. шк. А.В. Хуторского ; подред. А.В. Хуторского. — М.: ЦДО «Эйдос», 2010 // Интернет-магазин «Эйдос»: [сайт]. [2010]. URL: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220706/index.htm>.
 7. Скрипкина Ю.В. Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации. Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход. [Электронный ресурс]: Материалы пед.конф., Москва, 17 декабря 2010 г. / Центр дистанц. образования «Эйдос», Науч. шк. А.В. Хуторского; под ред. А.В. Хуторского. — М.: ЦДО «Эйдос», 2010 // Интернет-магазин «Эйдос»: [сайт]. [2010]. URL: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220706/index.htm>.

Технология модульного обучения в школе

Баянова Лариса Александровна, учитель русского языка и литературы
ОГОУ «Смоленская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа I и II видов»
(Центр дистанционного образования), город Смоленск

Глубокое реформирование системы образования, вызванное к жизни социально-экономическими и государственно-политическими преобразованиями, постоянный рост объема информации, увеличение объема изучаемых дисциплин создали необходимость использования новых образовательных технологий.

В современных условиях возрастает роль образования, т.к. образование — мощный фактор, который способствует изменению и развитию не только отдельного человека, но и общества в целом. Поэтому поиск новых образовательных технологий становится актуальной проблемой.

Использование современных технологий направлено на повышение качества образования, на оптимизацию процесса обучения, на повышение уровня культуры подрастающего поколения в работе с техническими информационными средствами. Одной из современных образовательных технологий является технология модульного обучения.

Модульное обучение — это такая педагогическая технология, при которой учащиеся работают с учебной программой, составленной из модулей. Модульное обучение очень близко по своим идеям и организационным формам программированному обучению. Учебные модули и тесты могут быть легко перенесены в компьютерную среду обучения.

Модульное обучение обеспечивает индивидуализацию процесса обучения, активизацию познавательной деятельности, условия для творческого развития и самовыражения личности.

Цель технологии модульного обучения — «создать условия выбора для полного овладения содержанием образовательных программ в разной последовательности, разном объеме и темпе через отдельные и независимые учебные

модули с учетом индивидуальных интересов и возможностей субъектов образовательного процесса» [3, с. 63].

К специфическим особенностям модульного обучения можно отнести следующие:

- 1) содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (модулях);
- 2) наличие возможности выбора уровня;
- 3) возрастание самостоятельности работы учащихся;
- 4) деятельность педагога в большей степени становится информационной и консультативной и т.д.

Нами был полностью разработан курс русского языка для 9 класса (в объеме 68 часов, включая две контрольные работы в середине и в конце курса) на основе технологии модульного обучения.

Каждый модуль строился по следующей схеме:

- 1) название модуля;
- 2) интегрирующая дидактическая цель;
- 3) целевой план действий учащихся;
- 4) банк информации: а) входной контроль; б) объяснение нового материала (или повторение ранее изученного материала); в) закрепление нового (ранее изученного) материала;
- 5) выходной контроль.

Рассмотрим подробнее каждый из составных элементов модуля.

Название каждого модуля соответствует календарно-тематическому планированию (с которым можно ознакомиться по адресу <http://www.zavuch.info/metodichka/gumanitarnie/rus/rustemplans/kal-tem-pl-po-rus-9kl>), разработанному на основе государственного образовательного стандарта. Интегрирующая дидактическая цель отражает общую цель, которую должны достигнуть учащиеся при изучении каждого модуля (например, дать уча-

щимся представлением о сложном предложении и его признаках; дать учащимся представление о стилистических особенностях сложносочиненного предложения; научить учащихся расставлять знаки препинания в бессоюзном сложном предложении).

Целевой план действий учащихся конкретизирует интегрирующую дидактическую цель. Он строится с соблюдением принципа триединства целей: образовательные, развивающие и воспитательные цели (например, научить учащихся определять сложное предложение по его признакам; развивать умение характеризовать сложное предложение; воспитывать интерес к русскому языку).

Входной контроль знаний и умений проводится для того, чтобы получить информацию об уровне усвоения ранее изученного материала и уровне готовности учащихся к работе, при этом наличие или отсутствие входного контроля обуславливается типом проводимого урока.

В качестве входного контроля знаний и умений учащихся могут быть использованы небольшие словарные диктанты (например, сумасшедший, авиаперевозки, стереозапись, ультрафиолет, пол-яблока, пол-Европы, полумаска), контрольные вопросы (например, какое предложение называется простым/сложным?), задания на установление соответствия (например, установите соответствие: 1) лебеди (н,нн)ый; 2) лу (н,нн)ый; 3) маринова (н,нн)ый; 4) выкраше (н,нн)ый; 5) дерева (н,нн)ый. А. Пишется Н; Б. Пишется НН), мини-тесты (один-два вопроса), задания на распределение слов по столбикам (например, распределите слова на два столбика (пишется Н; пишется НН): оловя (н,нн)ый солдатик, кожа (н,нн)ый плащ, недли (н,нн)ая история, опубликована (н,нн)ый роман, образована (н,нн)ый человек, краше (н,нн)ые стены) и т.п.

Задания входного контроля, также как и задания всего модуля, имеют трехуровневую систему: «уровень А» (характеристики: минимальный уровень усвоения материала, низкая обучаемость и низкий уровень учебных умений, наличие пробелов в знании изученного материала), «уровень В» (характеристики: невысокая обучаемость, компенсируемая отдельными мыслительными операциями, прилежанием, организованностью и т.п.), «уровень С» (характеристики: углубленный вариант содержания материала, высокая обучаемость, высокий уровень организации, положительное отношение к учению). Для каждого уровня предполагаются свои упражнения, соответствующие уровню усвоения материала и способностям учащихся. Если ученик не справляется с заданием входного контроля, то он отвечает на альтернативный вопрос, который поможет ему выполнить упражнение и перейти к дальнейшему изучению материала.

Объяснение нового материала представлено в виде лекций, заданий для наблюдений, слайдовых презентаций и т.п. Оно может быть как разноуровневым, так и адаптированным для всех категорий учащихся.

Повторение ранее изученного материала представлено, как правило, в виде заданий для наблюдения, в ходе

которых учащиеся самостоятельно (или под руководством учителя) вспоминают материал.

Закрепление нового (ранее изученного) материала распределено по трем уровням: «А», «В», «С». Каждое задание содержит частную дидактическую цель (т.е. обоснование того, для чего выполняется данное упражнение) и методический комментарий для учащихся, который представляет собой алгоритм выполнения задания. Методический комментарий является полезным, т.к., прочитав его, ученик может выполнить упражнение самостоятельно, не обращаясь за разъяснением к учителю.

Задания, направленные на закрепление (повторение) материала, располагаются по возрастающей сложности: от простых к более сложным (например, урок на тему «Типы сложных предложений. Средства связи между частями сложного предложения»). Виды заданий: *Задание 1*. Ответьте на вопросы. *Задание 2*. 1. Распределите предложённые союзы на две группы: сочинительные и подчинительные. *Задание 3*. 1. Прочитайте предложения. 2. Определите вид связи в нем: союзная или бессоюзная. *Задание 4*. 1. Прочитайте предложения. 2. Определите его тип (ПП, ССП, СПП, БСП). 3. Расставьте знаки препинания там, где это необходимо. *Задание 5*. 1. Посмотрите на схемы сложных предложений. 2. Составьте к ним свои примеры).

Цель выходного контроля — показать уровень усвоения учащимися изучаемой темы. Выходной контроль представлен в виде теста с одним или несколькими вариантами ответов (например, найдите неверное утверждение, найдите сложное предложение, укажите верную характеристику предложения, определите количество грамматических основ в предложении и т.д.); задания также расположены от простых к сложным и соответствуют трем уровням.

Познакомится подробнее с некоторыми из модулей (урок повторения ранее изученного материала «Провописание Н и НН в прилагательных и причастиях» и урок объяснения нового материала «Сложное предложение и его характеристики») можно по адресам <http://planuroka.ru/metod-kopilka/konspekt> и <http://www.zavuch.info/metodichka/gumanitarnie/rus/rasruokrus/slpred-eg-har>, соответственно. С контрольными работами («Сложное предложение: сложносочиненное и сложноподчиненное предложения», «Итоговая контрольная работа за курс 9 класса») можно познакомиться на сайтах «Открытого класса» и «Учительского портала» по следующим адресам, соответственно: <http://www.openclass.ru/node/231138> и <http://www.uchportal.ru/load/33-1-0-18347>.

Система модульного обучения становится популярной, что обусловлено ее отличительными особенностями (индивидуализация процесса обучения, активизация познавательной деятельности, творческое развитие и самовыражение личности и другие), поэтому стоит обратить на нее более пристальное внимание не только в высшей школе, но и в школе общеобразовательной.

Литература:

1. Муравьева А.А., Кузнецова Ю.Н., Червякова Т.Н. Организация модульного обучения, основанная на компетенциях: пособие для преподавателей. М.: Альфа-М, 2005. 96 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
3. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
4. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография. М.: Новая школа, 2001. 352 с.
5. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. 160 с.

Педагогические условия эффективного взаимодействия семьи, школы и церкви по воспитанию духовно-нравственных семейных ценностей у старшеклассников

Бородина Елена Николаевна, магистрант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

На современном этапе социального развития в условиях глобализации, открытости общества происходят значительные изменения в различных сферах жизнедеятельности человека, которые существенным образом затрагивают и сферу семейных отношений. «Проблемы семьи перестали быть внутрисемейными и приобрели характер социально — психологического, экономического, демографического, педагогического и правового бедствия в масштабах государства» [4, с. 5]. Но все же социальный институт семьи является главным условием сохранения и поддержания культурной преемственности в истории народа, традиций, как условие национальной безопасности государства.

Исследователи — ученые педагоги, психологи, социологи нашего времени установили причину падения ценности семьи и семейных отношений внутри общества. Причина лежит в нарушении связи человеческой психики и тотальным отчуждением поколений и людей между собой. Семейные духовно-нравственные ценности принято рассматривать, как мировоззренческие представления и нравственные установки. Основой мировоззрения человека, определяющего его поведение, и ценностно-смысловые ориентиры, является духовно — нравственная культура. Современному человеку живущему в техном мире стремящемуся к комфорту и удовольствиям трудно воспринимать семью, как ценность, когда каждый человек сконцентрирован на своем собственном индивидуалистическом «Я», социально отчужден.

Такое понимание и восприятие вопроса, происходит в связи с формированием системой ценностей, основанной на приоритете индивидуалистического «Я», утрате семейных традиций и обычаев, разрушение семейного уклада, низкого уровня представлений о базовой социально-психологической функции человека — родительстве (материнстве или отцовстве). Особенно sensi-

тивным в формировании готовности к семейной жизни является возраст старшего школьника. Стоящего на пороге жизненного выбора.

Проблемам семьи, семейного воспитания и воспитания духовно-нравственных семейных ценностей уделяется сегодня большое внимание в обществе и различных социальных институтах. Раскрытие сущности воспитания в светской и религиозной (православной) педагогике привело к пониманию значимости духовно-нравственного воспитания, которое давно и прочно укрепилось в педагогической литературе, нашло место в ряде современных официальных государственных, правительственных и нормативных документах. В «Конституции Российской Федерации» (1993 г.) ст. 28 установлено: «*Материнство и детство, семья находятся под защитой государства. Забота о детях, их воспитание — равное право и обязанность родителей*». В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркнута, что «*исключительная роль в решении задач воспитания принадлежит семье*», далее идет установка на полную и многодетную семью, как гаранта стабильности развития общества, государства и нации. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» сказано: «*Национальным приоритетом, важнейшей национальной задачей является приумножение многонационального народа Российской Федерации в численности, повышение качества его жизни, труда и творчества, укрепление духовности и нравственности, гражданской солидарности и государственности, развитие национальной культуры*» [1, с. 11].

Но опыт показывает, семья чаще всего бывает, некомпетентна в вопросах воспитания. Мною в процессе сотрудничества с родителями при опросе установлено следующее суждение: «Далеко не все родители сами раз-

бираются во многих жизненных или семейных проблемах, а в школе работают специалисты». В частности, родители упоминают таких работников школы, как психолог, социальный педагог, учитель — предметник, завуч по воспитательной работе, которые могут участвовать в воспитании их детей. Не кому не секрет то, что многие родители приходят решать проблемы семьи, воспитания детей в церковь, ищут ответы на свои вопросы в православной педагогике, основанной на священном писании и свято-отеческом учении.

Светская и православная антропология едина в признании ведущей роли нравственных начал в духовной культуре человека, формировании жизненных ценностей, приоритетного направления воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. Этот же принцип ложится и в основу светской и православной педагогики. Таким образом, в настоящее время в условиях демократизации общества в сфере образования создаются объективно благоприятные педагогические условия взаимодействия государственной системы образования, семьи и церкви. Консолидации совместных усилий в духовно-нравственном воспитании современных школьников.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» воспитание формулируется как социальный заказ современной общеобразовательной школе: *«Общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни... При этом образовательные учреждения должны постоянно взаимодействовать и сотрудничать с семьями обучающихся, другими субъектами социализации, опираясь на национальные традиции»* [1, с. 6]. Показательно то, что в «Концепции» в списке субъектов социализации участвующих в воспитательном процессе подрастающего поколения после семьи, общественных организаций, религиозные объединения стоят на третьем месте, следующие учреждения дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ. В Преамбуле Федерального закона РФ «О свободе совести и религиозных объединениях» признается особая роль Православия в истории России, в становлении ее духовности и культуры. Целью этого взаимодействия является, прежде всего, совместное обеспечение педагогических условий для духовно — нравственного развития и воспитания подрастающего поколения.

Закон РФ «Об образовании» и выше представленные документы, где изложены основные принципы государственной политики Российской Федерации в области образования, в частности духовно — нравственного воспитания позволяют говорить о созвучности целей светской педагогики с основами православной культуры. Священномученик Фаддей, архиепископ Тверской в «Записках по дидактике» очень четко дает смысловую оценку содержания христианского воспитания: *«Христианское воспитание соединяет в себе все то, к чему стремятся*

педагоги, и только оно вполне достигает тех целей, какие педагоги ставят для воспитания».

Обе педагогики можно рассматривать, как взаимодополняющие друг друга и не в коем случае, как противоречащие. В сущности обеих педагогик много общего: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека; воспитание гражданственности, трудолюбия, любви к Родине, семье; защита и развитие национальных культур, региональных культурных традиций; интеграция личности в национальную и мировую культуру. На ряду с этим можно считать религиозное просвещение правомерным, более того такой подход к содержанию образования интегрирует систему образования, наполняет духовно — нравственное развитие и воспитание обучающихся живительной силой. *«Превращает человека природного в человека культурного»* (С. И. Гессен).

Воспитание должно ориентировать на освоение и сохранение культурных и национальных традиций (К.Д. Ушинский, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен). «В современных условиях развития общественной жизни можно говорить о *взаимодополнительности функций* науки и религии в культуре и образовании. Наука является источником инноваций, религия в своей сути выступает хранителем традиций. Инновации невозможны без опоры на традицию и через институализацию включаются в традицию (В.С. Степин). Об этом же свидетельствует диалог светской и религиозной парадигм в истории педагогики (М.Н. Дудина). Таким образом, при решении ряда задач модернизации современного образования должны быть интегрированы духовные и светские основы» [3, с. 3].

Воспитание у старшеклассников готовности к семейной жизни, духовно-нравственных семейных ценностей, предполагает формирование у них ответственного (осознанного) родительства. «Ответственное родительство понимается как духовно-нравственная и социальная потребность личности, ее ориентация на сознательное и добровольное принятие ответственности за свое поведение в семье и за членов семьи, готовность к обеспечению и воспитанию детей; позитивным когнитивным, эмоциональным и поведенческим отношениям в семье; субъективное ощущение себя родителем и осознанное формирование ценностных установок родительства» [5].

Успешное формирование у старшеклассников семейных ценностей может осуществляться более эффективно в условиях тесного взаимодействия семьи, школы и церкви как основных социальных институтов. «Под педагогическим взаимодействием понимается процесс субъект-субъектных отношений в организации и проведении совместной ценностно-ориентированной и духовно — нравственной деятельности в образовательных учреждениях, основанной на конструктивном диалоговом общении, расширяющего «мотивированное понимание» субъектов воспитательно-образовательного процесса и приводящего к качественным изменениям субъектов взаимодействия. Механизмом педагогического взаимодей-

ствия субъектов воспитательного процесса выступает ценностно-смысловое единство на основе диалоговых отношений, создающих «поле понимания (Г.Н. Филонов) по формированию у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей» [5].

Концептуальные основы воспитания духовно-нравственных семейных ценностей старшеклассников успешно реализуются с учетом комплекса **педагогических условий** обеспечивающих эффективность взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса: **организационные, информационные, личностные условия.**

К **организационно-педагогическим условиям** которые влияют на эффективность воспитания семейных ценностей относится: «понимание общества учеными, учительством, родительской общественностью, сущности, особенностей и противоречий процессов социализации и воспитания; переход государственных, социальных институтов в частности семьи, общественных учреждений, религиозных объединений, на фамилистическую парадигму и аксиологическую направленность воспитания, что предполагает в том числе поиск нового содержания, методов и средств формирования семейных духовно-нравственных ценностей; установления интегративных связей, основанных на социальном партнерстве с целью выработки оптимальных технологий и взаимодействия всех участников воспитательного процесса» [5]. Кроме того существуют **особые организационно-педагогические условия**, непосредственно влияющие на воспитание семейных духовно-нравственных ценностей: «признание в государственных, профессиональных и широких общественных кругах семейных духовно-нравственных ценностей; вариативность образовательных программ по воспитанию нравственности и духовности; взаимодействие конфессионального и светского образования в единых рамках по воспитанию ценностей семьи» [5].

Информационные условия включают в себя кадровые условия (директор, заместитель директора по воспитательной работе, заместитель директора по социальной защите детей, учитель-предметник, социальный педагог, педагог-психолог, классный руководитель или классный воспитатель) — обеспечение образовательным учреждениям высокого качества учебной деятельности, — разработку нравственных программ, элективных курсов, воспитание духовно-нравственных семейных ценностей старшеклассников.

К **личностным педагогическим условиям** относятся: квалификация, мотивация, способности, интеллект, психологические особенности личности, интересы, характер, культурный, духовный, нравственный уровень педагогов и организаторов; взаимодействие всех субъектов воспитательного и образовательного процесса.

Также **под педагогическими условиями** интегративного подхода по формированию семейных духовно — нравственных ценностей у старшеклассников следует понимать совокупность действий, обеспечивающий последовательный воспитательно-образовательный про-

цесс. Педагогические условия в данном случае можно разделить на **внутренние, внешние и реадaptационные.**

Внутренние условия определяют меру включенности в процесс формирования семейных духовно-нравственных ценностей субъектов воспитательно-образовательного процесса, они обусловлены их внутренними потребностями.

Внешние условия определяются целенаправленной организацией субъектов воспитательно-образовательного процесса под руководством компетентного педагога в данной проблемной области.

Рeadaptационные условия направлены на приобретение положительного личного опыта, ценностного проживания, выработку доверительных отношений всех субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Важным фактором подготовки к ответственному родительству является разработка, внедрение в практику образовательных учреждений и семейного воспитания специальных образовательных программ духовно-нравственной направленности в формировании ценностного отношения к семье и браку, возрождению семейных традиций и обычаев.

Как показывает сложившаяся ситуация в современном обществе, общественный запрос на возрождение отечественных духовных традиций уже достаточно высок и постоянно возрастает. Этому подтверждение проведение всевозможных научно-практических конференций, форумов разного уровня посвященных духовно-нравственному воспитанию внутри российского образования. Разработка отечественными педагогами методических пособий, комплексов по духовно — нравственному воспитанию, в том числе семейных ценностей.

Сегодня разработан учебно-методический комплекс курса «Нравственные основы семейной жизни» авторы Моисеев Д.А. — иерей, кандидат биологических наук и монахиня Нина (Крыгина) — кандидат психологических наук. Несмотря на православных авторов курс светский. Главной целью которого, является введение старшеклассников в традиционную для нашего Отечества систему ценностей, подготовка их к созданию крепкой, многодетной, счастливой семьи. Эта программа для общеобразовательных школ, одна из первых в постсоветский период, закладывающих знания, относящиеся к сфере семейной жизни. Впервые представленный учебный курс, объединяющий опыт и знания науки, богословия и традиций российской культуры. В предлагаемом варианте программы особое внимание уделяется проблемам семейного счастья, смысла жизни, которые рассматриваются в контексте семейной проблематики, личности и ее места в социуме, а также проективности личности — в аспекте построения ею будущей семьи.

Автором статьи в начале преподавания курса у девятиклассников было проведено начальное анкетирование с целью изучения суждения, личностных установок, отношений старшеклассников к нравственным основам семейной жизни. На вопрос: Что такое счастье? 90%

учащихся ответили семья, дети, любовь. На вопрос допускаете ли Вы «пробный брак»? 80% учащихся ответили отрицательно, удивительно одна девочка дала такой ответ: «Не знаю, что такое «пробный брак», но судя по названию ничего хорошего», или был еще такой ответ: «У таких отношений нет будущего». На вопрос: «Хотите ли вы в будущем создать семью?» все 100% ответили «Да». На вопрос: «Как Вы думаете, к чему приводит нарушение нравственных законов? Старшеклассники отвечали однозначно, к несчастью, к горю, душа может пострадать, к отрицательным последствиям, к беспорядку, а один мальчик ответил: «К апокалипсису». Содержательными и достаточно серьезными были высказывания на вопрос о целомудрии, вот что отвечают дети: целомудрие — это чистота мыслей, души и тела; это целостность внутренняя и внешняя, физическая и моральная; целомудрие — это строгость в нравственном отношении; это ясность мыслей. Идеалом для подражания дети хотят видеть святость, так, например, была названа семья Николая II, св. Петр и Феврония, нравственный пример своих собственных родителей.

Автором в настоящий момент разработан православноориентированный элективный курс, целью которого является сформировать у старшеклассников правильное отношение к семье и браку, нравственности и целомудрию, а также привить критическое отношение к искажениям половой морали, бытующей в молодежной среде.

Элективный курс является отдельным и самостоятельным курсом в рамках образовательного процесса. Каждая тема может быть представлена независимо от другой, и может послужить прекрасным методическим материалом для проведения классных часов. Оригинальный материал, выходящий за рамки школьной программы, послужит общему социокультурному развитию учащихся, т.к. учебный материал основывается на примерах святости, нравственных и духовных ценностях православия.

Сегодня родители и педагоги уже осознают необходимость тесного взаимодействия школы, семьи и церкви, которое может выразиться в педагогическом сопровождении семьи в вопросах воспитания детей, черпая крупицы духовной мудрости из православной педагогики. Такое взаимодействие необходимо как семье, так и образовательному учреждению, которое не может в полной мере решать вопросы воспитания и образования, не имея контакта и взаимопонимания с семьями своих воспитанников. В то же время ни для кого не секрет, что традиционные формы работы с семьей в образовательных учреждениях не приносят часто зримых и положительных результатов. Необходим поиск новых форм, разработка и внедрение новых программ взаимодействия образовательного учреждения и семьи в вопросах воспитания детей.

Введение в элективный курс тематических родительских собраний, и совместного обучения детей и родителей, это прежде всего попытка поиска новых и активных форм

родительского всеобуча в образовательных учреждениях. А также отличная возможность познакомить родителей с содержанием курса (тезисное раскрытие содержания каждой темы), его целями и задачами, востребованностью и актуальностью.

Целью тематических родительских собраний является содействие возрождению лучших отечественных традиций семейного воспитания, воспитания в традициях православной педагогики. Помощь семье в осознании и оформлении своей системы жизненных ценностей, содействие родителям, бабушкам, дедушкам и другим членам семьи в овладении навыками творческой семейной педагогики.

Иван Ильин называл семью «первичным лоном человеческой культуры». «Мы все слагаемся в этом лоне, — со всеми нашими возможностями, чувствованиями и хотениями; и каждый из нас остается в течение всей своей жизни духовным представителем отечески — материнской семьи или как бы живым символом ее семейственного духа» [2, с. 190].

В воспитании детей семья не может быть заменена никаким другим социальным институтом, ей принадлежит исключительная роль в содействии становлению детской личности. В семейном общении человек учится преодолевать свой греховный эгоизм, в семье узнает, «что такое хорошо и что такое плохо». В семье ребенок осваивает основы культуры материальной и духовной. В общении с близкими взрослыми у ребенка формируются собственно человеческие формы поведения: навыки мышления и речи, ориентации и деятельности в мире предметов и человеческих отношений, нравственные качества, жизненные ценности, стремления, идеалы. В семье рождается чувство живой преемственности поколений, ощущение причастности к истории своего народа, прошлому, настоящему и будущему своей Родины.

Русский мыслитель подчеркивал, что «человеческая семья — это остров духовной жизни. И если она этому не соответствует, то она обречена на разложение и распад. История показала и подтвердила это с достаточной наглядностью: великие крушения и исчезновения народов возникают из духовно — религиозных кризисов, которые выражаются, прежде всего, в разложении семьи» [6, С. 23—27].

И сегодня современное общество переживает кризис в духовно-нравственной сфере и одна из причин, это разрушение традиционных устоев семьи, духовно-нравственных семейных ценностей, традиции семейного воспитания. Кризисные явления можно наблюдать в разрушении нравственных представлений и понятий о семье и браке, утрачено традиционное русской культуре восприятие родительства и детства. Отсюда деформация семейного воспитания, многочисленные проблемы детства, кризис семьи.

Выход из сложившейся ситуации, видится в попытке современного отечественного образования, выстраивать свои образовательные и воспитательные позиции прежде всего на ценностях русской культуры и православия. Пе-

дагоги в своей деятельности по духовно-нравственному формированию личности учащихся должны опираться на культурное достояние России, на ее традиционные цен-

ности, включая религиозные. Возрождать истоки семейного воспитания, основываясь не только на светской, но и православной педагогике.

Литература:

1. Данелюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно — нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2011
2. Ильин И.А. Путь духовного обновления/ Ильин И.А. Путь к очевидности. — М.: Республика, 1993.
3. Миронов В.И. Воспитательный потенциал религиозной (православной) педагогики и его реализация в негосударственном общеобразовательном учреждении. Автореферат. Екатеринбург, 2010
4. Храмова Н.Г., Алексеева Г.Г., Сараева А.А., Алтушкина Т.А. Культура семьи: Учебное пособие. — Москва. — 2009. — 184 с.
5. Акутина С.П. Педагогические условия эффективного взаимодействия семьи и школы по воспитанию духовно — нравственных ценностей у старшеклассников // Образование и общество. №1, 2009
6. Ильин И.А. Значение семьи// «Просветитель», №1, 2006.

Условия и факторы воспитания гуманистического отношения к природе

Босякова Светлана Анатольевна, учитель истории и обществознания

Муниципальное бюджетное вечернее (сменное) общеобразовательное учреждение открытая (сменная) общеобразовательная школа №2

Понимая фактор как движущую силу явления, процесса, определяющую отдельные его черты или его характер в целом [5], мы выделяем три фактора воспитания гуманистического отношения к природе: фактор личностный, социальный и природный. Личностный фактор отражает как готовность личности к принятию идеологии реального гуманизма, ее сформированность, так и активность личности в воспитании гуманистического отношения к природе. Сложно спорить с тем, что без создания определенной базы крайне трудно подойти к вопросу собственно воспитания гуманистического отношения к окружающему миру. Соответственно, одним из качеств личности, необходимым для дальнейшего воспитания в ней гуманистического отношения к окружающей среде, должно быть ценностное отношение к природе, восприятие природы как неотъемлемой части жизни человека. Вместе с тем пассивная личность, скорее всего, не будет включена в процесс воспитания и лишь возбуждение в ней активной социальной позиции позволит в дальнейшем сформировать гуманистическое отношение к природе.

Социальный фактор отражает позицию общества, социума в воспитании гуманистического отношения к окружающей среде, показывая неразрывное единство общества и природы, неразрывную связь трех значимых компонентов окружающего нас мира: социума, природы и собственно личности.

Природный фактор показывает значимость общения с окружающим миром в воспитании гуманистического отношения к нему, подчеркивая его значимость, красоту и необходимость.

Условиями воспитания гуманистического отношения к природе мы считаем: ценностность (сформированность ценностного отношения к природе); натурность (прямое общение с природой); педагогическое сотрудничество; активность познания; комфортность (внутренний душевный комфорт воспитанников); эмоциональный настрой воспитанников; эмоциональность (развитость эмоциональной сферы); интеграция естественнонаучных и гуманитарных дисциплин; использование художественных средств воспитания; коллективность; мастерство воспитателя. По нашему мнению, выполнение данных условий необходимо и достаточно для воспитания гуманистического отношения к природе.

Ценностность, т.е. сформированность ценностного отношения к природе, как уже подчеркивалось нами ранее, есть необходимое условие для воспитания гуманистического отношения к окружающей среде, так как восприятие среды как значимой ценности есть залог того, что интересы личности не будут становиться вразрез с интересами среды, не будет прямого конфликтного противопоставления, приводящего к плачевным последствиям. Воспринимая природу как ценность, человек, рассчитывая получить выгоду, не будет вредить ей, так как понимает, что при исчезновении природы или причинении ей значительного вреда его собственные интересы будут в значительной мере ущемлены. Ценностное отношение к природе, как показали наши исследования, проявляется уже у младших школьников 9–12 лет: дети в определенной степени декларативно подчеркивали в беседах с педагогами, что «природе вредить нельзя, это вредно человеку», «природа — наше богатство», «нельзя делать

плохо природе, это значит делать плохо людям» и т.п. В более зрелом возрасте декларативность суждений сменяется осторожной оценкой природы, как «общечеловеческого достояния», «нашего общего богатства»; «природа — то, без чего человечеству нечего делать на Земле» и т.п. Можно предположить, что такое отношение к природе воспитывается в школе подспудно, особой цели — воспитать ценностное отношение к окружающей среде — никто не ставит, однако общий тон рассуждений взрослых, все возрастающая вокруг проблем охраны природы социальная напряженность ориентируют детей в правильном направлении. Впоследствии, к сожалению, школьные уроки забываются, и многие люди возвращаются к детской декларативности в вопросах охраны окружающей среды, преследуя при этом лишь сиюминутную выгоду. Это показывает недостаточность воспитания только лишь ценностного отношения к природе, так как данное качество становится основным свойством личности лишь при определенных, крайне специфических условиях [2].

Натурность, или прямое общение с природой, на наш взгляд едва ли не основное условие воспитания гуманистического отношения к окружающей среде. Ни один фильм, ни одно произведение литературы и живописи не заменит прямого контакта с природой. К сожалению, этому вопросу мало внимания уделяется в современной школе: стало мало экскурсий к природным объектам, редки живые уголки. Приведем ряд примеров успешности воспитания гуманистического отношения к природе при соблюдении данного условия. Учащимся VIII класса были предложены на выбор поход в кино на сверхинтересный фильм, поездка на турбазу (с ночной дискотекой) и экскурсия в Кунгурскую пещеру, причем первые два предложения реализовывались в учебное время, чем были особенно привлекательны, а третье — в каникулы. После недолгих раздумий некоторые из ребят, вспомнив поездку в Большую Азишскую пещеру, воодушевили остальных на посещение Кунгура. На вопрос, почему они не выбрали фильм, последовал ответ, что фильм можно посмотреть и дома, когда он появится на видеокассетах, а в пещере к тому времени растает первый Бриллиантовый грот, о котором некоторые уже слышали. Последовал контраргумент, что и пещеру можно увидеть на видео, на что дети с возмущением ответили, что «такое надо видеть своими глазами, а не по телевизору». Другой пример — посещение Гебиусских водопадов (г. Джубга). Водопады все уже увидели в видеофильме, но у всех возникло желание побывать там вживую. По прибытии на место дети обнаружили, что подходы к водопадам очень загрязнены пластиковой тарой из-под газоды и пива. Возмущению детей не было предела — они собрали огромное количество бутылок и банок и сложили их в большую кучу, которая, по их словам, «послужит уроком для туристов». На замечание, что в фильме бутылок не было видно, а здесь, на экскурсии, пришлось поработать, дети ответили, что «фильм — это фильм, а природу нам фильмы не заменят», и что «мы поработали для всех, и для природы тоже».

Педагогическое сотрудничество, по нашему мнению, является немаловажным условием воспитания гуманистического отношения к природе. Трудно рассчитывать на душевный отклик от детей, если они не настроены на сотрудничество с педагогом, не помогают ему. Совместная деятельность педагога и детей дает значительно более стойкие, положительные результаты, чем самостоятельная работа детей. Ни для кого из педагогов не секрет, что во многом успех образовательного процесса зависти от того, как в нем участвуют дети, насколько полно они сотрудничают с педагогом. Соответственно, с педагогическим сотрудничеством связаны такие условия, как активность познания, эмоциональный настрой воспитанников и комфортность (внутренний душевный настрой). Соблюдение этих условий позволяет создать прочный тандем «воспитанник-воспитатель», позволяющий значительно преуспеть в воспитании гуманистического отношения к природе.

Немаловажным условием является и эмоциональность, т.е. развитость эмоциональной сферы учащихся. Воспитание тесно связано с внутренним душевным миром ребенка, и вызвать определенный отклик у воспитанника можно лишь при наличии развитой эмоциональной сферы. Нередко дети, обладающие врожденной развитой чувственностью, очень эмоционально переживают или иные сюжеты, предлагаемые их вниманию воспитателем. То, что вызывает слезы или смех у одних, не вызывает ничего у других, а такое отсутствие отклика сильно затрудняет процесс воспитания гуманистического отношения к природе.

Вместе с тем, мы, описывая эмоциональность как условие воспитания, коснулись двух важных условий: мастерство воспитателя и использование художественных средств воспитания. И если первое в комментариях скорее всего не нуждается, то второе, неразрывно связанное с интеграцией естественнонаучного и гуманитарного знания, спорно. Использование художественных средств воспитания, равно как и интеграция естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, обусловлено самим характером воспитания гуманистического отношения к природе, связанного с экологическим образованием, несущим ярко выраженный междисциплинарный, интегративный характер. В процессе воспитания нам неоднократно, постоянно необходимо затрагивать особые стороны души ребенка, причем делать это комплексно, привлекая средства всех школьных дисциплин. Нельзя не сказать и о том, что процесс воспитания несравненно успешнее идет в коллективе, так как ребенок подвергается формирующему влиянию не только воспитателя, но и окружающих его сверстников, одновременно сам являясь воспитателем для ребят.

На наш взгляд, соблюдение этих условий позволит успешно воспитать гуманистическое отношение к природе.

Средства воспитания определяются как предмет среды, жизненную ситуацию, преднамеренно включенную в воспитательный процесс [4]. Традиционные средства воспитания — это художественная и иная литература, газеты,

журналы, кино, театр, выставка, музей, спорт, художественная самодеятельность, интересный собеседник, различные предметы природы и культуры [1]. Мы также относим к средствам воспитания гуманистического отношения к окружающей среде природные объекты (озер, реки, животных и растения), видеопродукцию, Интернет и религию. Любой объект материальной или духовной культуры выполняет функцию средства воспитания при следующих условиях:

- связанность с информацией, необходимой для развития внутреннего мира индивидуума;
- обособленность в качестве предмета освоения в образной, наглядно-действенной или знаково-символьной устной или письменной форме;
- включенность объекта вместе со своей информацией в общение и совместную деятельность (различных видов) воспитателя с воспитанниками.

Каждый объект имеет свои характеристики: эстетические, физические, химические и т.п. Кроме объективных характеристик, он приобретает при выполнении функции средства воспитания еще и педагогические характеристики, среди которых важнейшие:

- полнота информации об объекте;
- способы применения средства;
- возможности использования средства самим воспитанником в последующем саморазвитии.

Педагогические характеристики средства воспитания обусловлены объективными и субъективными причинами. Объективно они есть продукт культуры и традиций народного воспитания, в которых закреплены способы трансляции духовных ценностей с помощью традиционных средств воспитания. Субъективные причины кроются в активности воспитателя, который конкретизирует способы применения средств воспитания соответственно целям и уровню воспитанности детей, учитывая требования, предъявляемые обществом к личности, современные педагогические рекомендации и передовой опыт воспитания.

Развитие экологической ответственности, гуманистического отношения к природе предполагает преобразование общественно-значимых экологических ценностей в личностно-значимые. Этот процесс преобразования связан с усвоением норм ответственного поведения [4], развитием чувств, убеждений, привычек и свойств характера. Нормы нравственности и их приложения, идеология и политика как в сфере межличностных, так и экологических отношений, эстетические категории как меры красоты природы и меры поступков человека по отношению к ней — эти знания, окаямляясь чувствами, определяют целостность, гармоничность его личности. При этом центром воспитания личности становится ответственность и как социальная, и как психологическая категория.

При воспитании гуманистического отношения к природе, прежде всего воспитатель, на наш взгляд, должен обращать внимание детей на общечеловеческие ценности [3], так как они могут быть системообразующим фактором

воспитательной системы. История мировой школы и опыт российской педагогики подсказывают, что для формирования человека высокогуманного необходимо обратиться к «разумному, доброму, вечному», к тем ценностям, устоям общества, которые вырабатывались веками, на протяжении всей истории человечества. Как известно, в определении этих ценностей существуют различные подходы и уровни [aliunde]. Первый уровень — уровень религиозного сознания: это Божьи заповеди и догматы церкви. Привлекательность религиозного подхода заключается в том, что мы сталкиваемся здесь с «мудростью поколений». Однако в разных религиозных течениях ценности пусть немного, но отличаются; вместе с тем есть течения, которые вовсе пропагандируют ценности, не вполне приемлемые для современного человека: отказ от всех материальных благ, отказ от контактов с окружающими, всецелое подчинение какому-либо лидеру, неприятие жизни как ценности. Мешает также и то, что молодежь, как правило, отпугивает догматический характер передачи информации о моральных устоях поведения, а сам процесс передачи становится возможным только в среде верующих людей, но не атеистов или сочувствующих. Второй уровень — уровень житейского сознания. Основопологающим принципом этого уровня является золотое правило нравственности — не делай другим того, чего себе не желаешь. Третий уровень — обращение к фундаментальным ценностям. Такими ценностями мы, наряду с другими исследователями, считаем человека, жизнь, семью, культуру, Землю (природу), Отечество, мир, труд и знания. Обращение к данным фундаментальным ценностям со всеми средствами воспитания позволяет воспитывать истинно гуманных людей, имеющих, помимо прочих качеств, развитое ценностное, гуманистическое отношение к природе.

Средства воспитания тесно связаны со всеми компонентами деятельности воспитателя и воспитанников. Они обусловлены поставленной целью воспитания, в нашем случае — воспитанием гуманистического отношения к природе; они связаны с методами и формами организации воспитательного процесса, оказывают существенное влияние на всестороннее, гармоничное развитие личности. Связи средств с другими компонентами деятельности воспитателя и воспитанника складываются в процессе воспитания и прекращаются по окончании его. Для воспитания каждого качества личности, каждого убеждения, любого элемента внутреннего мира личности необходимы адекватные средства воспитания. Обычно объекты для выполнения этой функции подбирает воспитатель, но при работе со старшеклассниками можно рассчитывать на выбор воспитанников путем пробуждения интереса к вопросам самовоспитания.

По мере становления навыков самовоспитания, то есть соответственно росту ценностного отношения к природе и развитию аффективного компонента личности, участие воспитателя в совместной деятельности становится все более опосредованным, направленным на управление самостоятельной деятельностью воспитанников.

Литература:

1. Журавлев В.И. Сочетание средств и методов воспитания // Советская педагогика, 1985, №6, с. 38.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! М.: Педагогическое общество России, 2000, с. 179.
3. Пидкасистый П.И. Педагогика. — М.: Российское педагогическое агентство, 1996, с. 406.
4. Природа и мы. — Москва: Наука и жизнь, 2007, с. 138.
5. Словарь иностранных слов. М.: Аст-Пресс, 1999.

Моделирование как способ формирования у школьников ключевых компетенций и целостного представления о картине мира (на материале предметов русский язык и литература)

Гильгенберг Татьяна Николаевна, учитель русского языка и литературы
СОШ №135 им. акад. Б.В. Литвинова (г. Снежинск, Челябинская обл.)

В современной педагогической науке наряду с традиционными методами обучения используются и инновационные, одним из которых является метод моделирования.

Моделирование понимается нами как метод исследования, познания объективной действительности, позволяющий целостно представить отдельную систему, концепцию, различные мировоззренческие категории, научные понятия, закономерности, процессы и т.д. [2, с. 136]

Использование моделей не является только прерогативой точных наук. На уроках гуманитарного цикла, в частности русского языка и литературы, моделирование может быть применено для решения разнообразных задач. [4, с. 27] Как на уроках русского языка, так и уроках литературы есть множество теоретических понятий, тем, требующих структурирования материала, выстраивания причинно-следственных связей, где образная модель облегчит путь познания и позволит целостно представить явление или систему образов. Не следует путать модель и схему. **Модель** — система, обобщённое представление о процессе, явлении в природе, обществе, произведении. Модель можно преобразовать. **Схема** — наглядное пособие к объяснению, иллюстрация отдельных знаний. [1, с. 36]

Неотъемлемой частью метода моделирования является **конструирование** — приведение в определенное взаимоположение различных предметов, частей, элементов.

Говоря о моделировании на уроках русского языка и литературы, нельзя не упомянуть имена ученых-педагогов, которые применяли этот метод в педагогическом процессе: В.Ф. Шаталов «Опорные конспекты», Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская в программе «Литература как предмет эстетического цикла», В.Б. Носкова в авторских учебных пособиях, раскрывающих суть жанровых матриц; Фогельсон в учебно-методических пособиях для учителей «Литература учит» моделирует системы образов, композицию программных произведений; В.А. Бухвалов разра-

ботал технологию моделирования, которую мы активно используем в своей работе. [3, с. 40]

Вместе с тем ряд учёных выступают против использования моделей на уроках литературы, ссылаясь на то, что моделирование может уничтожить эмоции. И в этом есть доля истины. Но как на уроках русского языка, так и уроках литературы есть множество тем, требующих структурирования материала, выстраивания причинно-следственных связей, где образная модель облегчит путь познания.

Моделирование на уроках русского языка

На уроках русского языка мы считаем уместным использование метода моделирования при изучении морфемки, словообразования, орфографии, синтаксиса и пунктуации. Эти разделы языка трудны для изучения, а метод моделирования помогает избежать путаницы понятий, явлений, признаков.

Метод моделирования мы применяем на уроках уже в 5 классе. Чтобы эта работа была успешной важно:

- во-первых, систематически обращаться к моделям,
- во-вторых, опираться на индивидуальное творчество детей при создании моделей.

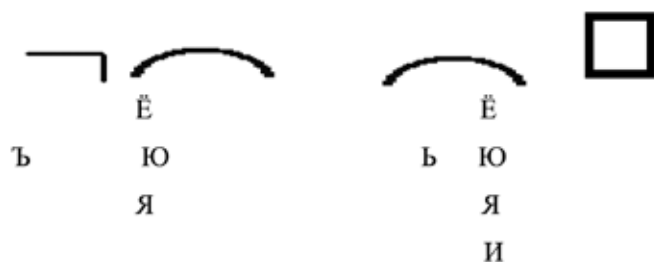
Модель «Удвоенные согласные в корне»



(Точка в квадратных скобках показывает, что удвоенные согласные обозначают один звук).

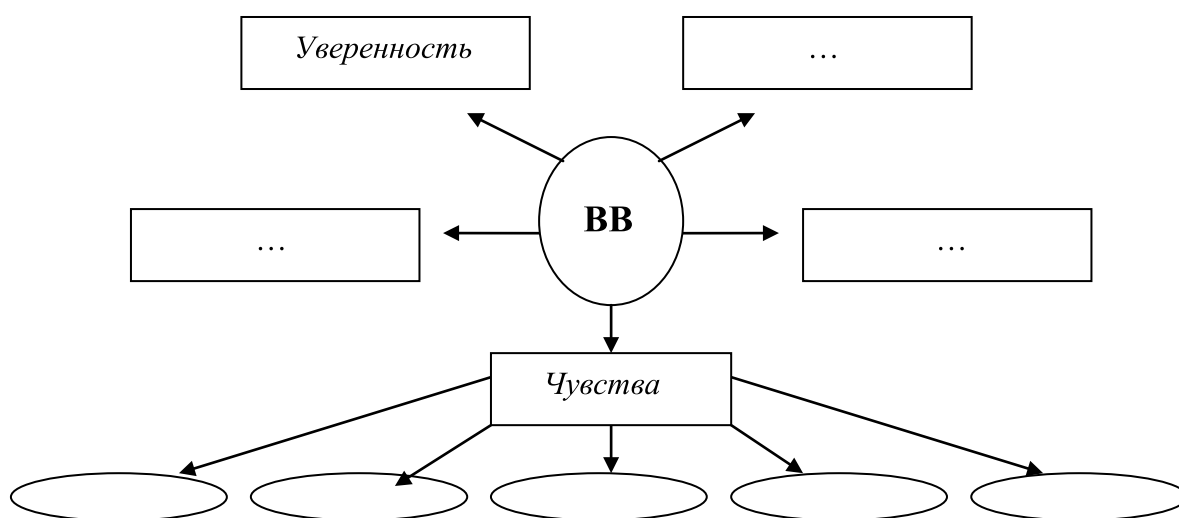
Часто моделирование сопровождается конструированием, т.е. подбором слов по составленной модели.

Модели составляются не только к орфограммам, но и по орфографическим правилам, эти модели облегчают анализ языкового материала.

ОРФОГРАММА Правописание Ъ и Ь

Чем старше становятся дети, тем больше самостоятельности учитель предлагает им в построении моделей.

Например, при изучении **синтаксиса**, в частности **вводных слов** используется лекция-визуализация (содержание такой лекции представлено в образной форме: рисунок, график, модель, «немая» схема). По окончании лекции учащиеся наполняют содержанием предложенную знаковую систему, приводят языковые примеры.

«Немая» схема «Вводные слова»

Метод моделирования включает и другие **приёмы**, например:

- **схема – опора** – модель изучаемого языкового материала, изображение его устройства, главных черт, взаимоотношения частей (применяется на уроке первичного усвоения материала);

- **компакт** – производное от опоры сюжетной картинки, её интерпретация, отображение изучаемой темы на этапе закрепления материала при значительном сокращении опорных сигналов с сохранением главного; графический «мини – портрет» изучаемой темы (такая работа обнаруживает не только знание учеником пройденного материала, а и понимание характера связей и отношений между ними, т.е. в сознании ребёнка – целостная картина темы);

- **крок** – «послесловие» к уроку первичного усвоения материала, составление схемы – маршрута «лингвистического путешествия», проделанного в классе и восстановленного дома по памяти (такая работа позволяет провести рефлексию собственной деятельности, а также формирует учебно-познавательную компетентность);

- **учебный клип** – «склеивание» нескольких «кадров» в наглядный лингвистический сюжет, защита которого проходит на уроке – творческом зачёте; кадрами клипа могут быть все перечисленные ранее средства наглядности или написанные в ходе изучения темы мини – сочинения, а также опорный конспект с дополнениями ученика.

Такие приёмы позволяют каждому школьнику осознать систему закономерностей, существующую в русском языке, учиться на максимальном уровне успешности.

Моделирование на уроках литературы

Уроки литературы требуют иного подхода, поскольку на них главная цель – воспитание словом.

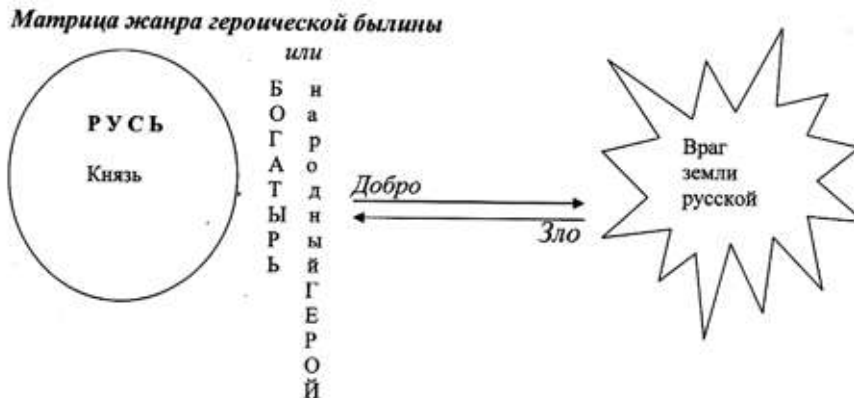
Метод моделирования на уроках литературы применяется **как один из способов работы с теоретическим понятием или текстом**. Проблема текста и работы с ним по сей день волнует учителей-словесников. Как с помощью литературного текста помочь ученику не только разбудить чувства, но и расширить границы сознания, развить мышление, активизировать творческую деятельность, формировать коммуникативную компетенцию? Не всегда мы можем мотивировать плодотворную работу учащихся на уроках литературы.

Мы считаем обоснованным применение метода моделирования на уроках обобщения и систематизации знаний, в работе с теоретическими понятиями, на уроках по сравнительному анализу героев, произведений, литературных течений. Метод моделирования на уроках по изучению лирики тоже уместен, например, в работе с ритмикой, рифмой

Применение метода моделирования помогает учителю раскрыть тайну жанра, тем самым пробудить интерес не только к изучаемому произведению, но и осоз-

нать функцию жанра в развитии литературного процесса. Так, использование метода моделирования на уроках ли-

тературы представляется целесообразным при изучении МАТРИЦЫ ЖАНРОВ.

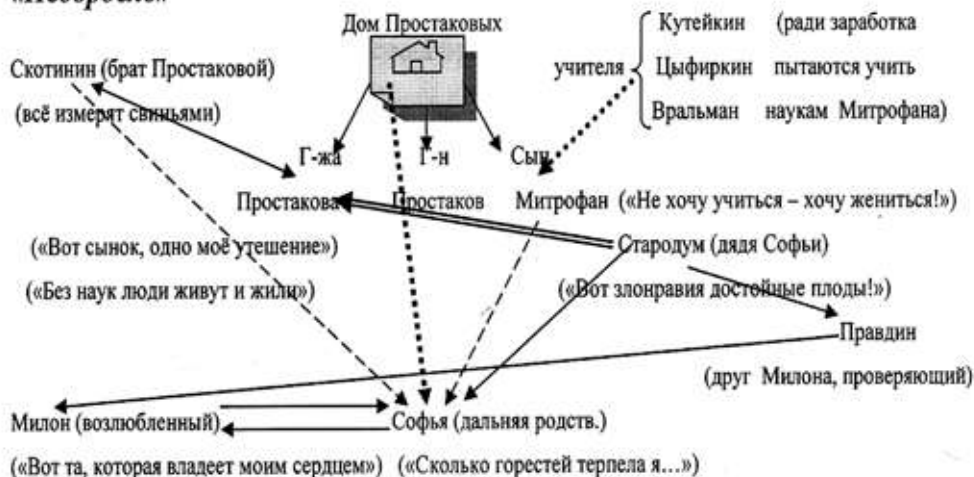


На уроках литературы, особенно в старших классах, может быть использована нетрадиционный метод обучения – **моделирование опорных схем-конспектов (ОСК)**. Опорная схема-конспект составляется на материале конкретного произведения, поэтому и называется схемой. Но субъективное восприятие литературы каждым учеником, учителем не позволяет создавать только единственный вариант ОСК, одинаковый у всех. Мы считаем, что ОСК – это не что иное, как модель, которая может преобразовываться в зависимости от прочтения, понимания, осознания текста, что является одним из отличительных признаков модели от схемы.

ОСК позволяет каждому из учеников выразить свою позицию.

В ходе работы над произведением определяются пространственные и временные рамки, жанровое своеобразие произведения, выделяются главные и второстепенные герои, сюжетные линии, система образов, наблюдается язык, текст сопоставляется с текстами других произведений. Работая с текстом, учащиеся выделяют самое главное и вносят в ОСК ключевые слова, цитаты, делают краткие выводы, учатся логично выражать свои мысли, аргументировано вести диалог. На заключительном этапе работы ученики комментируют созданный самостоятельно опорный конспект, что позволяет проверить и систематизировать знания, способствует развитию речи, творческих способностей учащихся.

Опорная схема-конспект «Система образов к комедии Д. Фонвизина «Недоросль»



Опорные конспекты помогают четко распределять учебное время, совмещать различные виды работ в единое целое, выделять самые важные, узловые моменты художественного произведения, развивать логическое мышление и работать над словом.

Благодаря методу моделирования

- развивается абстрактное и логическое мышление;
- формируется целостная картина мира;
- вырабатываются универсальные учебные действия;
- школьники учатся применять на практике полученные знания и чётко осознают: где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

Литература:

1. Петрова Г.Б. Современные технологии в обучении литературе / Г.Б. Петрова. — Магнитогорск, 2006.
2. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской — Питер, 2004.
3. Штофор В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофор. — М., 1966.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001.

Согласительная комиссия школьного управляющего совета: проблемы функционирования

Иванова Елена Васильевна, директор
МОУ СОШ №31 г. Калининград

В условиях социального реформирования задача для системы образования состоит в изменении направления развития от «удовлетворенности объемом знаний учащихся, превосходящего мировые уровни» к повышению социальной активности личности, интегрированности ее в экономику и политику, поддержку и реализацию социально-экономических реформ и открытого гражданского общества.

В таких условиях источником целей функционирования школьного управляющего Совета (ШУС) являются — ценности толерантности, «договорности», солидарности и защиты групповых интересов. Соответственно, задаваемая позиция членов Совета — содействие развитию личности и оптимизация ее взаимоотношениями с группой. Формами работы, соответствующими данной тенденции являются — критический анализ и обсуждения, в сочетании с сотрудничеством в совместных социальных проектах.

Именно в этом случае школа, являясь частью гражданского общества, может активно играть роль демократического института.

Такие базовые положения функционирования ШУС обеспечивают высокую гибкостью, меньшую стандартизацию и связанностью иногда устаревшими правилами и нормами и, главное, использование в качестве базы коллективного решения, основанного на обсуждении и согласии.

Эти же положения должны лежать в основе деятельности подразделения ШУС — согласительной комиссии.

Мы подчеркивает, именно согласительной, а не конфликтной. Само название — «конфликтная» — заключает архаичный подход к содержанию понятия конфликта, а так же методов его разрешения.

Современные технологии управления конфликтами имеют ряд преимуществ по сравнению с применяемыми ранее способами. И очень важным обстоятельством является использование досудебного разбирательства с участием сторон конфликта и попыткой его урегулирования в ходе примирительных процедур и формирования договоренности о совместных действиях.

При этом конфликт, как таковой может быть рассмотрен как некая норма, как следствие несовпадения интересов, целей, требований отдельных личностей и групп. Но такое несовпадение является вполне естественным для общества, где люди имеют собственные интересы, цели и стремятся к их достижению. То есть меняется не столько название комиссии с «конфликтной» на «согласительную», сколько цель работы: с «разрешения» на формирование таких отношений между субъектами конфликта, которые бы устраивали обе стороны.

Именно внедрение такого взгляда на конфликт привели к необходимости более глубоко рассмотреть деятельность таких комиссий.

Построение согласительных комиссий ШУС на таких принципах позволяет:

- принимать решения на основе обсуждения, то есть учитывать мнения всех участников конфликта;
- основывать решение на взаимном доверии, а не власти, убеждении, а не команды;
- работа на единую цель, а не ради исполнения должностной инструкции.
- понимать и разделять интегрирующие факторы — миссию и стратегию развития организации;
- творчески подходить к работе;
- быть постоянно готовыми к проведению в организации современных управленческих решений.

Однако на практике в работе согласительных комиссий ШУС сталкивается с рядом проблем. Основными из них, на наш взгляд являются три:

- отсутствие формальных условий функционирования,
- отсутствие специальной подготовки,
- отсутствие четко сформированной области деятельности согласительной комиссии в условиях общеобразовательной школы.

Наши исследования первой группы проблем показали, что существующие практически во всех школах на аттестационный (экзаменационный) период конфликтные комиссии (как краткосрочный, периодический вариант согласительной комиссии) могут решить только часть проблем, накапливающихся в педагогических коллективах годами.

Это связано с несколькими причинами: отсутствие свободного времени у педагогических работников, их низкая инициативность и социальная активность, а так же высокий уровень ответственности и психологической нагрузки на члена согласительной комиссии в процессе управления конфликтной ситуацией в собственном учреждении.

Вторая группа проблем может быть условно разделена на две подгруппы: недостаточная компетентность в выполнении профессиональных функций и недостаточная компетентность в психологической защите.

В настоящее время подготовка специалистов для работы в согласительные комиссии не ведется в учреждениях высшего профессионального образования. В состав комиссии наиболее часто входят или опытные педагоги, имеющие значительный стаж и пользующиеся уважением среди коллег и родителей, или юристов, которые к сожалению при отличном знании законов не обладают знаниями конфликтологии, социальной психологии конфликта, педагогическими навыками и знанием нюансов педагогического процесса.

Ни конфликтолог, ни юрист, ни педагог тез специальной подготовки не могут эффективно реализовывать необходимый участникам конфликтного взаимодействия процесс – процесс модерации.

Медиация – это альтернативная форма разрешения конфликта с участием третьей нейтральной, беспристрастной, не заинтересованной в данном конфликте стороны – медиатора, который помогает сторонам выработать определенное соглашение по спору, при этом стороны полностью контролируют процесс принятия решения по урегулированию спора и условия его разрешения [3]. [1, с. 2],

Однако, как и было сказано выше, профессиональных медиаторов в России в настоящее время готовя лишь несколько образовательных учреждений, но потребность в их деятельности имеется практически везде.

Существующая в настоящее время система повышения квалификации не всегда может в полной мере реализо-

вать такие специфические функции, как формирование конфликтологической культуры, причем не на уровне учителя-предметника, а на уровне специалиста, от профессиональной деятельности которого зависит не только имидж учреждения образования, но и, возможно, его экономическая стабильность.

В результате нам было необходимо практически самостоятельно, лишь при поддержке БФУ им. И. Канта (Калининград), не только заниматься подготовкой собственных кадров для такой деятельности.

За два года функционирования согласительных комиссий ШУС в нашем образовательном учреждении, нами отмечались следующие проблемы в функционировании членов согласительной комиссии учреждения:

- повышенная замкнутость, стремление минимизировать общение, особенно связанное с оценкой какой-либо проблемы;
- стремление «рационализировать» решение проблемы клиентов, нахождение единого алгоритма, сведение всего хода управления конфликтом к набору технологических шагов;
- перенос эмоций из конфликтной ситуации в профессиональной сфере во взаимодействие с коллегами-педагогами или с членами семьи.

То есть наряду с формированием профессионального опыта, овладением стандартами и ценностями профессионального сообщества у этих педагогов появились признаки значительной эмоционального выгорания и профессиональной деформации.

Особый интерес представляет моделирование деятельности согласительной комиссии ШУС.

Это связано с двумя подгруппами проблем: выделением поля деятельности согласительной комиссии из своей сферы конфликтных взаимодействий и наиболее результативный алгоритм ее функционирования.

Регламентирование взаимодействие участников образовательного процесса осуществляется по-разному, в зависимости от формы трудовых взаимоотношений, свя-

Таблица 1.

Типы взаимоотношений среди участников образовательного процесса и их примеры

Тип отношений		
административно-договорные	социально договорные	условно договорные
Администрация учреждения – учителя	Администрация учреждения – родители	Администрация учреждения – ученики
Администрация учреждения – обслуживающий персонал	Учителя – родители	Учителя – ученики
Учителя – обслуживающий персонал	Обслуживающий персонал – ученики	Ученики – родители
Учителя – учителя	Обслуживающий персонал – родители	Родители – родители
Обслуживающий персонал – обслуживающий персонал		Ученики – ученики

Таблица 2

Тип отношений		
административно-договорные	социально договорные	условно договорные
	↑ ↓	
административно-судебные	косвенные административно-судебные и социально-договорные	судебно-договорные
Алгоритм управления конфликтом		

Таблица 3.

Типы отношений их документальная (правовая) база и уровень регламентации

Тип отношений	Документальная база отношений	Уровень регламентации
Административно-договорные	Устав МОУ СОШ, Трудовой договор, Должностные обязанности	Регламентированы достаточно
Социально договорные	—	не регламентированы
Условно договорные	Устав МОУ СОШ, Права и обязанности учащихся МОУ СОШ	Регламентированы недостаточно

зывающих участников групп вероятного конфликтного взаимодействия.

Всю регламентацию можно условно разделить на административно-договорные отношения, социально договорные и условно договорные.

К первой группе относятся взаимоотношения на основе контракта (договора) о найме. Ко второй — условного социального договора об оказании социальных услуг.

В соответствии с типом отношений, при управлении конфликтом применяются различные алгоритмы, которые представлены в таблице 2.

Алгоритм управления конфликтами определены не

только типом отношений и договора, сколько их документальной (правовая) базой и уровнем ее регламентации.

Соотношение этих показателей представлено в таблице 3.

Из представленных в таблице 3 только социальные договоры практики не регламентированы, а, следовательно, требуют, вмешательства согласительной комиссии.

Таки образом мы выделили имеющиеся проблемы функционирования согласительных комиссий. Выделенные нами проблемы мы достаточно успешно решили в ходе функционирования согласительных комиссий ЩУС в учреждении образования МОУ СОШ №31 г. Калининграда.

Литература:

1. Медиация в мире // Центр медиации и права [Эл. ресурс]. URL: www.mediacia.com/medworld.htm (дата обращения: 25.09.2011)

Виртуальная олимпиада в реальной школе

Калаева Татьяна Николаевна, учитель истории;
Калаева Ольга Николаевна, учитель географии
МОУ «СОШ №10 им. летчика-космонавта города Чебоксары»

Сегодня Интернет прочно вошел в нашу жизнь. Большинство современных школьников активно используют компьютер и Интернет в своей жизни и образовании. Поэтому, наряду с традиционными формами проведения

олимпиад всё активнее используются Интернет-олимпиады. [2]

Дистанционное образование — образование, которое осуществляется с преобладанием в учебном процессе ди-

станционных образовательных технологий, форм, методов и средств обучения, а также с использованием информации и образовательных массивов сети Интернет. [1]

Дистанционные олимпиады и конкурсы решают такие проблемы воспитания как, развитие познавательного интереса, повышение интеллектуального уровня учащихся. В результате получаем:

- воспитание инициативности у учащихся;
- повышение нравственной сознательности учащихся;
- успешное функционирование методической системы работы с детьми;
- создание организационно-методических документов, обеспечивающих эффективную деятельность воспитательных систем;
- развитие воспитательной системы, в которой будут взаимосвязаны учебная и внеклассная деятельности учащихся, интегрированы воспитательные усилия школы.

Любой год богат на памятные и юбилейные даты, связанные с определенными историческими событиями. Не исключением является и 2011 год. В 2011 году исполняется 50 лет первому полету человека в космос, который был совершен советским космонавтом Юрием Гагариным. В связи с этим 2011 год Указом Президента РФ Дмитриевым Медведевым объявлен Годом российской космонавтики.

Этому памятному событию посвящен Интеллектуальный Марафон «Космическая Одиссея». Марафон это сложный и длительный путь, похожий на тот, который прошло человечество от мечты подняться за облака до

выхода на орбиту космического корабля «Восток» с первым космонавтом на борту. Именно поэтому наша «Одиссея» это не одномоментное событие, а растянутое во времени.

Целью Марафона является популяризация среди школьников знаний о космонавтике, истории освоения космического пространства.

«Космическая Одиссея» рассчитана на учащихся 5–11 классов. Участие может быть как индивидуальным, так и в составе группы (не более 3-х человек).

Дистанционная образовательная олимпиада состоит из четырех эпизодов (этапов), каждый из которых представлен разнообразными заданиями, как по форме, так и по содержанию. Сейчас, когда интернет стал главным источником информации, нам хотелось предложить участникам такие виды работы, которые позволили бы им, с одной стороны, прикоснуться к этим событиям, с другой, проявить свои информационно-технологические способности.

Какие же задания предлагались участникам?

Эпизод I – это серия разнообразных заданий на установление соответствия, работу с картой, датировку событий.

- «Первопроходцы космических далей» – необходимо определить кто изображен на фотографии и установите соответствие между фотографий космонавтов и эмблем их космических кораблей; ответить на вопрос, почему каждого из них достоин звания «пионер космоса».

Ответ оформляется в табличном виде.

№ фото	ФИО космонавта	«Пионер космоса», потому что...	Эмблема космического корабля (буква)
1			
2			
3			
4			
5			

«Космическая эра: вехи большого пути» – задание придется по душе филателистам. По маркам следует определить дату события, представленного на них, а так

же людей, внесших вклад в изучение космоса;

Пример:



- «Космическая мозаика» – здесь придется «положить голову» над непростыми вопросами.

Пример: ОН и ОНА используются людьми, как в повседневной жизни, так и в искусстве. НАСА израсходовало миллионы долларов, чтобы ОНА заработала в

космосе. Русские же использовали в космосе ЕГО, не прибегая к именам в конструкции. Что такое ОН и ОНА?

- «Космос начинается с Земли» – По картам-схемам необходимо определить названия географических объ-

ектов и с какими событиями из истории космонавтики они связаны.

Пример: 1)



2) В таблице приведены координаты объектов, располагающихся в пределах СНГ. Определите их, указав названия и область (или край, республика, государство), на территории которых они расположены.

Что объединяет эти объекты?

	Объект	Координаты
А		45,6° с.ш. 63,3° в.д.
Б		62,7° с.ш. 40,3° в.д.
В		51,5° с.ш. 128,5° в.д.
Г		48,5° с.ш. 45,8° в.д.
Что объединяет эти объекты?		

Эпизод II представляет собой криптограмму «Земля прекрасна!», разгадав которую вы получите высказывание, принадлежащее Ю.Гагарину.

Следующий эпизод «Сын земли чувашской» проходит в форме викторины, посвященной уроженцу Чувашии, космонавту А.Г. Николаеву.

Пример:

<p>ВОПРОС 4. Скульптор Чувашии, автор памятного знака на улице космонавта А.Г. Николаева.</p> <p>а) В.П. Нагорнов б) А.К. Брындин в) С.Н. Федоров г) А.К. Смирнов</p>	
<p>ВОПРОС 6. Когда начал свою работу ГУК «Мемориальный комплекс летчика-космонавта СССР А.Г. Николаева».</p> <p>а) 14 декабря 1972 г. б) 1 сентября 1978 г. в) апрель 1993 г. г) октябрь 2006 г.</p>	

Марафон завершается Эпизодом IV — кроссворд «Полет к звездам».

Задания размещаются поэтапно на сайте учебного заведения, в течение четырех месяцев (январь-апрель). В начале каждого месяца на сайте появляется новое задание на выполнение которого у участников есть около трех недель. За пять дней до окончания месяца ребята сдают выполненные работы кураторам Марафона. 1–2 числа месяца на сайте публикуется новый эпизод и сводная таблица промежуточного протокола, на который каждый участник может видеть свое положение в общем рейтинге команд. Подросткам свойственны такие качества, как дух соревнования и стремление к поиску чего-то нового. Исходя из этого, организаторам необходимо строго в установленное время предоставлять участникам Марафона промежуточные протоколы. В обратном случае интерес к такому виду соревнования может постепенно ослабиться.

Последний Эпизод проводится в очной форме в начале апреля. Итоги интеллектуального марафона подводятся в апреле и объявляются на мероприятии, приуроченном ко Дню российской космонавтики (12 апреля). Победителями являются участники, показавшие лучшие результаты и набравшие наибольшее количество баллов. Определяются победители (Диплом I степени) и призеры (Дипломы II и III степеней) как в индивидуальном зачете, так и в групповом. Все участники получают сертификаты.

Не все участники преодолевают марафонскую дистанцию до конца. Кто-то сдается на полпути, кто то, когда до финиша остается совсем чуть-чуть. Некоторые команды присоединяются к Марафону начинают свой путь не с первого эпизода. Так как баллы за все туры суммируются, шансы этих команд на победу оказываются невелики, но захватывающие задания, ажиотаж и бурные обсуждения участников Марафона в начале каждого месяца

оказываются сильнее. В ходе проведения Марафона мы были приятно удивлены высокой активностью и любознательности пятиклассников. Именно они чаще всего очень качественно, полно выполняли задания.

Если обратиться к мнению ребят, с которыми проведен блиц-опрос по итогам Марафона, то, что он им дал: почти все отмечали новые знания, которые они получили. Другие отмечали умение работать в команде, общение со взрослыми. В выполнении заданий не было никаких ограничений в использовании информационных ресурсов и хотя, главным источником информации стал интернет, многие отмечали, что в поиске информации им помо-

гали родители. Так наш проект смог собрать у мониторов компьютеров как детей так и их родителей.

Основная цель таких Интернет-олимпиад — дать импульс к саморазвитию и творческому поиску, в котором рождается подлинный интерес к предмету, науке и познанию. Олимпиады призваны содействовать профессиональному самоопределению учеников; расширению возможностей подготовки школьников к поступлению в высшие учебные заведения; развитию навыков использования дистанционных Интернет-технологий в образовательном процессе; развитию инфокоммуникационной культуры учеников и педагогов [3].

Литература:

1. Иванова В.А., ПЕДАГОГИКА / Иванова В.А., Левина Т.В.//электронный учебно-методический комплекс — электронный доступ: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/glos.html.
2. Подопригора Е.В. Интернет — олимпиада как элемент дистанционного физического образования/Подопригора Е.В.//Сборник статей Проблемы и перспективы использования инновационных технологий в учебном процессе школы и вуза. — Н.Тагил. — 2010.
3. Рунов А.В. Интернет как форма дистанционного обучения /Рунов А.В.// Сборник статей Русский гуманитарный интернет университет . — 2002.

Формирование экологической культуры младших школьников

Кириллова Светлана Николаевна, учитель высшей категории
МОУ «НОШ №11» (г Бузулук, Оренбургская обл.)

Основная образовательная программа начального общего образования определяет содержание и организацию образовательного процесса на ступени начального общего образования и направлена на формирование общей культуры обучающихся, на их духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие, на создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Одним из направлений духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся является экологическое воспитание.

Содержанием экологического воспитания являются базовые национальные ценности: природа, родная земля, заповедная природная, планета Земля, экологическое сознание. Экологическое воспитание обеспечивает развитие личности на основе отечественных духовных, нравственных и культурных традиций. Комплексный подход в формировании экологической культуры младших школьников хорошо наблюдается в начальной школе продленного дня. Такой подход включает учебную и внеучебную деятельность. Её преимущества: предоставление учащимся возможности широкого спектра занятий, направленных на развитие школьника. Первый уровень результатов — приобретение школьником социальных знаний

(об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), понимания социальной реальности и повседневной жизни. Второй уровень результатов — формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Третий уровень результатов — получение школьником опыта самостоятельного социального действия. «Действия для людей и на людях» спектра занятий, направленных на развитие школьника.

Проанализировав теорию и опыт, накопленный в области экологического образования, мы предлагаем программу экологического воспитания младших школьников — «Экоград». Программа разработана для школы продленного дня, при построении программы были выделены четыре основных направления:

Познавательное направление работы включало цикл познавательных мероприятий (использовались следующие формы: дидактические игры, беседы, путешествия, спектакли, викторины), которые способствовали более глубокому расширению экологических знаний младших школьников во время учебного процесса. Познавательно-развлекательное направление работы ставило целью знакомства учащихся начальных классов с

компонентами живой и неживой природы, влияние деятельности человека на эти компоненты в игровой занимательной форме: это — театрализованные представления на экологическую тему, праздники, утренники, экологические игры, игры-путешествия. Познавательное-практическое направление основывается на изучении растительного и животного мира, почв, водоемов, ландшафтов родного края, связанное с практическими делами — посадкой деревьев и цветов, озеленением класса, охраной муравейников, подкормкой птиц, способствовало развитию бережного отношения младших школьников к родной природе. Исследовательское направление работы осуществляется в рамках следующих мероприятий: экскурсий, фенологических наблюдений, опытов которые способствуют развитию мышления, анализу полученных результатов. Познавательное-развлекательное, познавательное-практическое, исследовательское направления рассчитаны на внеурочную деятельность. Особое внимание в учебном процессе уделяют межпредметным связям, так на уроках математики во 2–3 классе при изучении темы «Решение задач» используя задачи, содержащие экологическую информацию краеведческого характера, во время устного счета или повторения и закрепления изученного использую книжки-задачи, книжки-малышки, несущие информацию о различных видах растений или животных. После неоднократного использования подобных материалов на уроках математики у некоторых учащихся появляется желание сделать книжки-задачи дома или на уроках труда. С целью повышения активности и интереса детей к решению арифметических примеров с различными действиями использую задания экологического содержания.

Уроки гуманитарного цикла служат благодатной почвой для формирования ответственного отношения учащихся к природе, так как они обеспечивают сочетание эмоционального и интеллектуального начал.

При изучении русского языка в начальных классах проводится работа по развитию речи. Я предлагаю учащимся следующие задания экологического содержания: объяснить значение пословиц («Много снега — много хлеба», «Много леса — береги, мало леса — посади», «Лес и вода — брат и сестра»); вспомнить и рассказать, как ведется на полях снегозадержание; составить рассказ по картине или на заданную тему; написать сочинение; изложение. Темы могут быть различные: «Лес — наше богатство», «Пробуждение природы», «Звуки леса», «В гости к лесу», «Я бабочка», «Путешествие скворца», «Мы охраняем родную природу» и др.

Эти задания помогают повторить знания о взаимосвязях в природе, о мерах ее охраны, развивают у учащихся способность воспринимать красоту природы, радоваться и удивляться в процессе общения с природой и передавать эти впечатления с помощью слова, т.е. формируют мотивы охраны природы.

Большими возможностями для осуществления экологического образования обладают уроки чтения, работа

над произведениями позволяет развивать у детей умение сравнивать состояние природы в различное время года, видеть, «открывать» для себя многоцветие мира, уметь находить необычное в обычных предметах, видеть отношение человека к окружающему миру. Так постепенно дети усваивают понятия о равновесии в природе, о нарушении его человеком и последствиях этого нарушения, о возможности правильного, экологически грамотного взаимодействия человека с природой. Теоретические знания, полученные учениками на уроках, стали базой для самостоятельной оценки происходящих в природе процессов и явлений, для проведения собственных исследований, наблюдений. Часто дети изучают природу только по книгам, могут определить названия растений, животных, изображенных на картинках, но не узнают их в природе. Исследовательская работа младших школьников в рамках экологических проектов, помогает решить данную проблему. Учащиеся младших классов с удовольствием и большим интересом участвуют в такой работе, естественно, на доступном для них уровне.

Важным примером формирования у учащихся знаний о правилах поведения в природе являются упражнения в применении этих правил на практике. Проводятся экскурсии с целью ознакомления и изучения поверхности и растительности окружающей местности, выявления их особенностей. Но вся работа лишь тогда оказывает влияние на чувства и развитие учащихся, если у них будет свой собственный опыт общения с природой. Поэтому большое место в системе работы по воспитанию любви к природе заняли экскурсии, прогулки, походы. Они связаны с изучением программного материала, носят краеведческий характер, просто посвящены знакомству с природой. Для того чтобы дети учились сопереживать, чтобы в них утвердилась мысль, что вся планета — наш дом и о нем надо заботиться, ведется классный дневник «Наш дом — Земля». Этот дневник помогает им в наблюдениях за природой, где дети описывают и зарисовывают свои наблюдения. Это заложило основу для более глубокого чувства — ответственности за окружающую среду. Во время экскурсий дети с большим интересом участвуют в дидактических играх: «Деревья и кусты», «У кого детки с этой ветки», «Кто дальше пройдет».

Важную роль в формировании экологической культуры играют беседы («Животные и птицы зимой», «По страницам Красной книги» и др.), которые учат взаимоотношению с окружающей природной средой, культуре поведения в ней. Рассматривая конкретные экологические ситуации под названием «В гостях у природы» («Птенец на тропе», «Муравейник», «Привал в лесу», «Букет цветов»), ученики рассуждают, находят правильное решение. При рассмотрении этих ситуаций показывали важность деятельности человека в изменении окружающей среды. Это позволяет подвести детей к выводу о необходимости защиты охраны природы.

Заслуженной популярностью у ребят пользуются конкурсы и турниры. Игровые конкурсы носили обычно ком-

плексный характер, представляя собой сплав традиционных викторин, различных соревнований, выступлений. Так, турнир знатоков природы включал несколько этапов:

1. Конкурс на лучшего знатока тайн природы (требовалось выдвинуть свою гипотезу относительно разгадки одной из ее тайн).

2. Конкурс рисунков «Природоохранительные знаки» (командам предлагалось нарисовать различные природоохранительные знаки, которые можно установить в лагере, в лесной зоне заботы).

3. Эстафета эрудитов (она проводилась цепочкой: первая команда задавала вопрос второй, вторая — третьей и т.д.).

4. Конкурс устных рассказов на тему «Красная книга природы» (участники турнира рассказывали о самом удивительном, на их взгляд, представителе флоры или фауны, попавшем на страницы Красной книги).

5. Конкурс знатоков голосов природы. (Команды слушали магнитофонную запись с голосами птиц, других животных. Ее включали 2–3 раза. Необходимо было написать названия животных в том порядке, в каком звучали их голоса).

6. Выставка книг о природе.

Литература:

1. Ашихмина Т.Я. Школьный экологический мониторинг. Учебно-методическое пособие. — М., 2003
2. Дагбаева Н.Ж. Системный подход к экологическому образованию младших школьников. Начальная школа. — №6 2003.
3. Карпова Н.Г. О методах экологического образования школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги. — М.:НИО, 2004

Алгоритм коррекции физического воспитания младших школьников

Магомедов Алил Мусалаевич, кандидат педагогических наук, доцент;

Клочкова Елена Валентиновна, кандидат педагогических наук, ст.преподаватель
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

В статье изложены результаты многолетней экспериментальной работы с учащимися младших классов общеобразовательных школ по проблеме модернизации учебно-воспитательного процесса физического воспитания.

Ключевые слова: *физическое воспитание, двигательная активность, лабильность проективных установок, интенсификация оздоровительных детерминант, непрерывность и преемственность составляющих процесса физического воспитания, приоритет личности ребенка.*

Result of many years experimental works with junior pupils of general secondary schools are worded in the article represented. The article touches upon problems of organizational-informative principles of modernization of studying-educational process in physical educational.

Keywords: *professional competence, special medical group, physical education teacher, level of medical-biological knowledge.*

Российская общественность большое значение придает проблеме сохранения и улучшения состояния здоровья детей и подростков [13].

Среди мероприятий особо следует выделить праздники «Покормите птиц зимой», «Бал цветов».

Большую часть воспитательной нагрузки нес на себе период коллективной подготовительной работы праздника. В ходе подготовки стимулировалась творческая инициатива, находчивость, выдумка школьников.

В 3–4 классах возникла необходимость в продолжение факультативного курса «Экоград» по ряду причин:

— актуальность данного факультатива по природоведению;

— необходимость соблюдения преемственности в изучении курса;

— устойчивый интерес учащихся к данной проблеме;

— необходимость углубления, расширения, систематизации экологических знаний учащихся.

В конце каждого учебного года проводится обобщение изученного материала, которое выделено в программе в самостоятельную тему «Подводим итоги нашей работы за год». Так постепенно дети приходят к усвоению понятия о равновесии в природе, о нарушении его человеком и последствиях этого нарушения, о возможности правильного, экологически грамотного взаимодействия человека с природой.

По мнению многих ученых, в процессе физического воспитания младших школьников специфическое значение двигательной активности как фактора, обуслови-

вающего повышение резервных возможностей физического, функционального, двигательного и психического становления детей, учитывается недостаточно [1, 3, 5].

Разработанная на основе результатов многолетних исследований концепция оздоровления в процессе физического воспитания младших школьников является документом, в котором представлен алгоритм коррекции всех составляющих учебного процесса на основе реализации следующих принципов:

Принцип лабильности проективных установок многолетнего процесса физического воспитания, синтезирующий международный и отечественный научно-технологический опыт интенсивного и индивидуально обусловленного сохранения и преумножения здоровья подрастающего поколения. Реализация данного принципа предполагает значительную коррекцию многих аспектов учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах, к основным из которых относятся:

а) изменение взглядов на содержание физического воспитания младших школьников, предполагающего интенсивное развитие выносливости, силы постуральных мышц и координационных способностей учащихся;

б) повышение качества оценивания эффективности физического воспитания как основы для проектировочной деятельности учителей физической культуры.

Принцип интенсификации оздоровительных детерминант физического воспитания, по сути, обобщающий фундаментальные установки, способствующие качественному повышению оздоровительной компоненты данного процесса.

Организационно-методические условия реализации этого принципа должны обеспечивать два важнейших аспекта:

1) разработку научно-методических основ процесса оздоровления младших школьников и, как следствие, совершенствование программно-содержательных и технологических подходов к подготовке, переподготовке и повышению квалификации профессиональных кадров в области физической культуры и спорта;

2) формирование новой идеологии процесса физического воспитания младших школьников, отнесенных по состоянию здоровья к специальным медицинским группам (СМГ).

Дальнейшее углубление научно-методической проработанности изучаемой проблемы создает предпосылки для совершенствования процесса профессиональной подготовки учителей физической культуры и способствует повышению уровня их специализированной компетентности по медико-биологическим основам физического воспитания младших школьников [2, 4, 7, 8, 9]. При этом считаем необходимым разработку алгоритма включения результатов многочисленных исследований в содержание соответствующих учебных планов. Не вдаваясь в детализированное изложение необходимых шагов в этом направлении, в качестве одного из возможных вариантов можно предложить:

— дальнейшая дифференциация в квалификационных характеристиках общественно значимых видов деятельности специалистов физической культуры с акцентом на оздоровительную профессиональную функцию выпускников ссузов и вузов;

— введение в содержание блоков обще-профессиональных дисциплин ГОСов направления «Физическая культура» (бакалавриат) и специальности «Физическая культура и спорт» новой интегративной дисциплины «Медико-биологическое обеспечение процесса физического воспитания учащихся общеобразовательных школ».

— решение проблемы формирования новой идеологии физического воспитания детей 7–10 лет, отнесенных по состоянию здоровья к СМГ обуславливает, прежде всего, коррекцию взглядов педагогической и медицинской общности на фундаментальные его основания и предполагает понимание специалистами следующих основных положений:

а) физическое воспитание здоровых учащихся младших классов общеобразовательных школ и детей, отнесенных по состоянию здоровья к СМГ, строится на единых; фундаментальных основах, предполагающих освоение детьми интеллектуальных ценностей физической культуры; формирование у них необходимой позитивной мотивации к физическому совершенствованию; развитие физического и двигательного потенциала [6, 14];

б) проективные установки физического воспитания и тех и других учащихся идентичны;

в) технологические особенности процесса физического воспитания детей 7–10 лет, как из основной, так и СМГ, характеризуются ярко выраженным деятельностным характером;

г) содержание физического воспитания младших школьников во многом лимитировано результатами проведенного нами биомеханического анализа упражнений, предлагаемых различными программами и пособиями, свидетельствующими о нецелесообразности использования до 16% средств различных видов спорта в связи с повышенным риском получения учащимися травм;

д) учетно-контрольные технологии в ходе физического воспитания всех категорий младших школьников должны строиться по единому алгоритму, предполагающему использование в качестве основных критериев оценки физической подготовленности учащихся индивидуальные нормы и значения темпов прироста.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, следует заключить, что основные идеологические оттенки физического воспитания школьников 7–10 лет, отнесенных по состоянию здоровья к основной и СМГ, не отличаются и направлены на достижение единства мировоззренческого, интеллектуального и телесного компонентов в формировании физической культуры учащихся.

При реализации **принципа непрерывности и преемственности основных составляющих процесса физического воспитания младших школьников**, необходимо отметить два обстоятельства.

Во-первых, все более актуальной становится проблема организации круглогодичной двигательной деятельности младших школьников в связи с установленными тенденциями стагнации характеристик физической подготовленности как по мере взросления детей в многолетнем цикле обучения в младшей школе, так и в каникулярные периоды.

Во-вторых, углубленная реализация данного принципа предполагает необходимость обеспечения действенной преемственности программ многолетнего процесса физической подготовки младших школьников.

И, наконец, рассматривая условия, способствующие эффективной реализации **принципа приоритета личности ребенка**, необходимо обратить внимание на следующие моменты, дополняющие содержательную часть этой проблемы:

1. Условия необходимости учета индивидуальных особенностей учащихся тесно взаимосвязаны с вопросами дифференциации подходов к обучению школьников.

2. Важнейшее значение в контексте оздоровления младших школьников имеет аспект гуманизации процесса физического воспитания, предполагающий:

— восприятие феномена физической культуры как явления, объединяющего в единое целое социальное и биологическое в развитии человека [12];

— обязательный учет индивидуальных психофизиологических особенностей учащихся [10];

— реализацию общепедагогической закономерности «зоны ближайшего развития ребенка» на основе систематического повышения уровня развития основных физических качеств и сложности решаемых двигательных задач.

Обсуждая проблему физического воспитания младших школьников, мы отмечаем идентичность основных аспектов учебно-воспитательного процесса (проективных установок, содержательно-технологических и учетно-контрольных составляющих) для детей, отнесенных по со-

стоянию здоровья, как к основной группе, так и к СМГ. Вместе с тем, очевидно, что учащиеся из СМГ имеют более низкие абсолютные значения основных параметров физической и двигательной подготовленности [11]. Сложившаяся ситуация приводит к практически полному отстранению данной категории школьников от участия во внеклассной и внешкольной организованной физкультурно-спортивной деятельности, что в значительной мере снижает возможности средств физической культуры в контексте физического воспитания и оздоровления школьников.

По нашему мнению целесообразна организация системы спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий для школьников, отнесенных по состоянию здоровья к СМГ, включая в нее не только спортивные соревнования, но и олимпиады по теоретико-методическим аспектам физической культуры и спорта. Еще одной перспективной формой вовлечения этих детей в физкультурно-оздоровительную деятельность является их участие в работе по обслуживанию спортивных соревнований, разработке дополнительного спортивного инвентаря, изготовлению простейших наглядных пособий.

Полученные научные факты и аргументы, а также экспериментально обоснованные рекомендации, безусловно, не исчерпывают полностью проблему повышения качества процесса физического воспитания в общеобразовательных школах, в контексте оздоровления учащихся младших классов.

Вместе с тем на основе внедрения в учебный процесс общеобразовательных школ основных положений разработанной теоретико-методологической концепции можно уже сейчас достичь значительного улучшения качества процесса формирования физической культуры учащихся младших классов общеобразовательных школ и, следовательно, результативности их учебной и повседневной деятельности.

Литература:

1. Аристова, Л.В. Государственная политика в сфере физической культуры и спорта (теоретические проблемы социальной политики. Особенности государственного регулирования) = State Politics in Physical Culture and Sport Area (Theoretical Problems of Social Politics. Peculiarities of Governmental Control) / Аристова Л.В. // Теория и практика физ. культуры. — 1999. — №5. — С. 2–8.
2. Базарный, В.Ф. Методология и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса / В.Ф. Базарный. — Сергиев Посад: [б.и.], 1995. — 32 с.
3. Базарный, В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде (истоки, подходы к профилактике) / В.Ф. Базарный. — Сергиев Посад: [б.и.], 1995. — 42 с.
4. Бальсевич, В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России // Теория и практика физической культуры. — 2002. — №3. — С. 2–4.
5. Баранов, А.А. Оценка здоровья детей и подростков при профилактических медицинских осмотрах: руководство для врачей / А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева. — М.: Издательский Дом «Династия», 2004. — 168 с.
6. Вельтишев, Ю.Е. Проблемы охраны здоровья детей России // Российский вестник перинатологии и педиатрии. — 2000. — №1. — С. 5–9.

7. Возрастная динамика физических качеств при различных двигательных режимах / Е.К. Аганянц, Е.М. Бердичевская, Е.В. Демидова [и др.] // Природа. Общество. Человек: вестник Южно-рос. отделения междунар. акад. наук высш. шк. — Краснодар, 1996. — № 1 (4). — С. 22–24.
8. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка : психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 144 с. : ил.
9. Инновации, учебная нагрузка и здоровье детей / М. Антропова, Т. Бородкина, Л. Кузнецова [и др.] // Народное образование. — 1998. — №9/10. — С. 171–174.
10. Корректирующая гимнастика для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в условиях детского сада / авт.-сост. М.Н. Ключева. — СПб. : Детство-Пресс, 2007. — 79 с. — (Корректирующая гимнастика).
11. Состояние здоровья детей как фактор национальной безопасности / А.А. Баранов, Л.А. Щеплягина, А.Г. Ильин, В.Р. Кучма // Российский педиатрический журнал. — 2005. - №2. - С. 4–7.
12. Корректирующая гимнастика для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в условиях детского сада / авт.-сост. М.Н.Ключева. — СПб. :Детство-Пресс. 2007.-79 с. — (Корректирующая гимнастика).
13. Состояние здоровья детей как фактор национальной безопасности /А.А.Баранов, Л.А. Щеплягина, А.Г.Ильин, В.Р.Кучма //Российский педиатрический журнал. — 2005. — №2. — с. 4–6.

Традиционные народные куклы в образовательном процессе

Комаров Алексей Анатольевич, заместитель директора по воспитательной работе, учитель технологии и изобразительного искусства, аспирант ГОУ СОШ №1973 (г. Москва) Московский городской педагогический университет

В статье рассматривается вопрос о значении традиционной народной куклы в аспекте сохранения традиций и культуры. Указаны виды, назначение, наряд кукол. Особое место уделено образовательным задачам. Представлены примеры народных кукол с иллюстрированной технологией изготовления. Материал статьи можно использовать как учебно-методическое пособие.

Ключевые слова: национальная культура, образование, искусство и труд в школе, народная кукла.

Traditional national dolls in the educational process

Komarov Aleksey Anatolievich

The deputy director on educational work, the teacher of technology and fine arts «The state comprehensive school 1973» (Moscow), the post – graduate student of «The Moscow state pedagogical university», adviser of Russian academy of natural sciences

The article discusses the importance of traditional folk dolls in the aspect of preserving the traditions and culture. Kinds, appointment, the dress of dolls are specified. Particular attention is paid to educational problems. The examples of folk dolls illustrated with production technology. The material can be used as a teaching aid.

Keywords: national culture, education, work training and fine arts at high school, traditional national dolls.

Кукла — неизменный спутник человека со времён строительства пирамид до наших дней, первая среди игрушек. Но куклы были не просто игрушками, через них передавали систему ценностей народной культуры. А первые куклы связаны с обрядами, выражающими основы мировоззрения первобытного общества. **Назначение** куклы многообразно: ритуальное, магическое, исцеляющее, развлекательное. Главная ценность традиционной народной куклы заключается в том, что она обретает жизнь при помощи воли создателя и сохраняет в своём образе самобытность, черты народа. По предназначению традиционные народные куклы можно разделить на три **группы**: обрядовые, куклы-обереги и игровые (подробная класси-

фикация тряпичных кукол по назначению, способу изготовления, функциям представлена в пособии Шайдуровой Н.В.). Обрядовые куклы использовались при проведении сезонных праздников, свадьбы, рождения ребенка. Куклы заменяли живых людей в обрядах жертвоприношения, например, кострома, масленица, купавка. Обереговые куклы защищали от тёмных сил и болезней дом, человека, ребенка, путников, дочь перед замужеством. Простые художественно-выразительные средства куклы позволяют в детских играх отображать мир взрослых, события жизни. А через образы животных ребёнок познавал окружающий мир. Таким образом, куклам приписывались различные волшебные свойства: они могли защитить человека от

злых сил, принять на себя болезни и несчастья, помочь хорошему урожаю или в решении жизненных вопросов.

С давних времён народы нашей страны использовали природные материалы для домашнего творчества. Куклы изготавливали из соломы, льна, дерева, лоскутков ткани. Наиболее распространённой в быту русского народа была тряпичная кукла. Но изготовление ткани было трудоёмким делом, поэтому дети донашивали одежду взрослых, так на куклы оставалась изношенная ткань. Считалось, что ношенная одежда является обережной, так как хранит тепло души человека. Несмотря на это, для свадеб и подарков, куклы делали из новой ткани. По народному поверью у куклы не было лица, чтобы в неё не вселился нечистый дух и не смог навредить ребёнку. Наряд русской куклы отражает эстетическую и духовную значимость. В костюме закрепились древние и устойчивые формы русской одежды – это рубаха, сарафан, понева (юбка), передник, платок, повязки-ленты, пояс. А простота силуэта компенсировалась богатой цветовой гаммой, отделкой и вышивкой. На Руси существовали разные виды традиционной народной куклы (в зависимости от технологии изготовления, используемых материалов, назначения): кукла-скрутка, пеленашка, крупеничка или зернушка, День и Ночь, кукла масленичная, покосница, кукла от бессонницы для грудных детей, травяные куклы, шерстяные, а также множество других. В ответ на подарки дети также дарили взрослым куклы. Ребёнок, скручивая куклу, думал о том, для кого её делает, от всего сердца желал добра. Так простая тряпичная кукла превращалась в оберег. Куклы бережно передавались из поколения в поколение вместе с традиционными приёмами их изго-

товления, благодаря чему они и сохранились. Во многих домах их насчитывалось до семидесяти штук, что указывает на их важность.

Цель занятий:

- знакомство и приобщение детей к русской культуре, посредством изучения и изготовления народных кукол, как ярких представителей народных традиций декоративно-прикладного искусства.

Задачи:

- обеспечение преемственности традиций, сохранение и преумножение историко-культурного наследия;
- стимулирование интереса к изучению народных традиций в декоративно-прикладном искусстве;
- выявление талантливых детей, их индивидуальных творческих способностей, содействие их участию в творческой жизни, как будущих мастеров;
- изучение видов народных кукол, технологии их изготовления, используемых традиционных материалов, развитие мелкой моторики рук, формирование эстетического вкуса.

Народные куклы «Мартинички»

«Мартинички» – славянские народные куклы, изготавливаемые в марте из красных и белых ниток с целью закличания весны. Куклы вяжут парами: из белых ниток – символ уходящей зимы, из красных – символ весны и солнца, и развешивают на ветвях деревьев. Второе значение кукол связано с семьёй – мужская и женская половинки, но так как дети носили длинные рубахи, то куклы делались без обозначения пола.

Материалы

№	Наименование материалов	Назначение	Размер в м.	Количество
1	Пряжа белая	Основа, тело	Не менее 14	1 клубок
2	Пряжа красная	Основа, тело	Не менее 14	1 клубок
3	Обрезки пряжи, вата	Голова	–	2

Технология изготовления



Рис. 1. Изготовление тела. На картонный квадрат (15*15 см.) намотать 25 витков пряжи.



Рис. 2. Полученным концом пряжи завязать моток с одной стороны.



Рис. 3. Сплести косичку из пряжи (30 см.).
Концы косичек завязать и распустить.



Рисунок 4. Привязать один край сплетённой косички
к мотку пряжи в месте завязанного края (узелка).



Рисунок 5. Изготовление головы. Из пряжи или ваты
скатать клубочек (2–3 см.). Клубочек подложить
под узелок косички и мотка.



Рисунок 6. Расправить витки мотка. Под полученной
головой обмотать пряжу и завязать узелок.



Рисунок 7. Изготовление рук. На картонный квадрат
(15*15 см.) намотать 15 витков пряжи. С обоих концов
мотка завязать узелки.



Рисунок 8. Моток снять с картонного квадрата. На рас-
стоянии 2 см. от краёв мотка (узелков) обвить и завязать
концы пряжей.



Рисунок 9. Разрезать пряжу по краям мотка.



Рисунок 10. Изготовление тела. Расправить моток с головой и продеть изготовленные руки.



Рисунок 11. Ручки придвинуть к голове и плотно перевязать пряжей в области пояса.



Рисунок 12. Нижний край тела куклы (мотка) разрезать и расправить.



Рисунок 13. Из пряжи белого цвета сделать 2 куклу. «Мартинички» готовы.

Народные куклы «День-Ночь»

Куклы «День» и «Ночь» — обереги дома. Куклы были обязательны в любом доме. Кто последним ложился спать, тот поворачивал куклу ночной стороной, а первый про-

снувшийся устанавливал куклу «День». Куклы были распространены в южных регионах (Пенза, Тамбов, Поволжье). Технология изготовления традиционна — по типу «Берегини-столбушки». Традиционно куклы не имеют прорисованного лица.

Материалы

№	Наименование материалов	Назначение	Размер в см.	Количество в шт.
1	Белая (светлая) ткань	Сторона «День»	45*45	1
2	Синяя (тёмная) ткань	Сторона «Ночь»	45*45	1
3	Нитки мулине или пряжа	Завязки, косичка	Не менее 8 м.	1
4	Цветная ткань	Юбка	20*40	1
5	Шитьё, кружево	Фартук	10*15	2

Технология изготовления

Рисунок 1. Изготовление рубашки. Светлый и тёмный квадраты разрезать по диагонали. Срезы диагоналей двух разноцветных треугольников сложить и прошить ручным швом (назад иголку, вперёд иголку).



Рисунок 2. Развернуть квадрат, приутюжить.



Рисунок 3. Изготовление тела. Из полотенца или ткани сделать скрутку, связать в двух местах.



Рисунок 4. Скрутку одним концом положить к середине сшитой диагонали, вторым концом в сторону угла. Накрыть скрутку второй частью квадрата, перевернув по сшитому срезу диагонали (шов должен остаться внутри).



Рисунок 5. Оформление рубашки. Голову оформить в виде платочка, туго перевязать пряжей по шее. Концы рукавов (боковые углы) подвернуть внутрь, сделать складки и перевязать пряжей. Нижние углы завернуть внутрь и перевязать на поясе.



Рисунок 6. Оформление головы и одежды. Из цветной пряжи сделать косичку, завязать её края, пришить к голове. К поясу с изнаночной стороны подвязать юбку, развернуть на лицевую сторону. С обеих сторон куклы под пояс вложить тёмный и светлый фартуки. Кукла готова.

Выводы. Народное искусство как отражение исторического и культурного наследия нашего народа активно влияет на формирование личности, вкуса, воспитывает любовь к родине. Кроме того, обучения декоративно-прикладному искусству развивает творческую деятель-

ность, формирует практические навыки, художественное мышление. Создание новых предметов искусства невозможно без знания истоков народного творчества, поэтому важнейшей задачей является изучение национальной культуры.

Литература:

1. Берстенёва Е.В., Догаева Н.В. Кукольный сундучок. Традиционная народная кукла своими руками. — М.: Белый город, 2011.
2. Воробьёва О.Я. Декоративно-прикладное творчество. Традиционные народные куклы. Керамика. — Волгоград: Учитель, 2009.
3. Котова И.Н., Котова А.С. Русские обряды и традиции. Народная кукла. — СПб.: Паритет, 2010.
4. Народные куклы. Народные игрушки [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rukukla.ru> (дата обращения: 05.06.2011).
5. Шайдунова Н.В. Традиционная тряпичная кукла. — СПб.: Детство-пресс, 2011.

Результативные формы педагогического взаимодействия в ОУ образовательных учреждениях дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности

Ларичкина Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук
Иркутский институт повышения квалификации работников образования

Современная система дополнительного образования детей развивается как открытая, вариативная, ориентированная на предоставление качественных образовательных услуг.

Вся педагогическая система, с ее начальных звеньев, сегодня требует переориентации на решение основной задачи современного образования — подготовку людей, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать верные решения в любых, даже самых неординарных ситуациях.

Качественные характеристики специалистов, связанные со знанием фактологического материала, стабильностью рабочего места, привязанностью работника к выполнению одних и тех же функций в течение всей своей профессионально-трудовой жизни, подвергаются сомнению. На смену им приходят иные качества личности, определяющей лицо общества XXI века: гибкость, мобильность, коммуникабельность, умение работать в команде, умение ориентироваться в информационном пространстве, перестраиваться в соответствии с квали-

фикационными требованиями и запросами новой экономической модели. Цель педагогической деятельности — формирование человека, готового к практической жизни, т.е. способного на эффективную ориентацию в реальных жизненных ситуациях. Осуществление этой цели сегодня предполагает акцент на выработке у воспитанников навыков самостоятельной ориентации в мире, способности к самообучению и критической самооценке.

Профессиональный образ современного тренера-преподавателя складывается из личных качеств, профессиональной компетентности и индивидуального стиля профессиональной деятельности.

В связи с этим более острой становится потребность в педагоге-профессионале, способном с учетом меняющихся социально-экономических условий, общей ситуации в системе образования быстро реагировать на эти изменения и соответствовать этим потребностям.

Известно, что оптимальность и полнота самореализации юного спортсмена находится в прямой зависимости от глубинных процессов самосознания и осознания своей деятельности тренером-преподавателем. Принимая на себя социально-профессиональную роль, тренер-преподаватель, вне зависимости от вида спорта, стремиться овладеть содержанием и структурой тренерско-педагогической деятельности, творчески самопроявиться и помочь юному спортсмену успешно адаптироваться в современном обществе.

Актуальность создания перспективной комплексной программы «Призвание-тренер» обусловлена необходимостью развития системы работы с кадрами в плане повышения профессионализма педагогического коллектива детско-юношеской спортивной школы с позиции современных требований.

Для того чтобы, в пространстве представляемой программы обеспечить тренерам возможность самостоятельности в самопознании и самоопределении, обеспечить свободу выбора в определении собственных профессиональных позиций, нами использована блочно-модульная система в организации процесса курсовой подготовки, а также созданы учебные планы, максимально ориентированные на потребности тренеров и образовательных учреждений дополнительного образования детей.

Совершенствование мастерства достигается за счет непрерывного и систематического повышения профессионального уровня тренера. Данный процесс должен иметь опережающий характер, быть целенаправленным и управляемым.

Целью программы является создание условий для личностно-профессионального роста педагога и развития потенциала педагогического коллектива. Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- развитие потребности личности педагога в культурном и профессиональном росте;
- развитие среды профессионального взаимодействия педагогов.

Суть обучения по представленной программе в организации коллективной и практической мыследеятельности в «способствовании ее быстрейшей интериоризации, а не в показе образцов действия для копирования и тем более не в сообщении готовой информации».

В процессе реализации программы предпочтение отдано активным формам обучения, учитывающим психологические особенности обучения взрослых, а именно: лекциям-полилогам, дискуссиям, мозговому штурму, моделированию, педагогическим студиям и т.д.

Результативные, на наш взгляд, формы педагогического взаимодействия: мастер-классы, конкурсы профессионального мастерства, написание эссе, семинары-практикумы, защита проектов, ОДИ — организационно-деятельностные игры, ролевые и деловые игры, мини-исследования по направлениям, мастерские и т.д.).

Рассмотрим некоторые из них.

1. ОДИ — организационно-деятельностная игра как технология актуализации и активизации творческого потенциала педагога, приобретения опыта решения проблемных задач в обстановке педагогического сотрудничества, повышения коммуникативной компетенции педагогов, развития их психологической гибкости, раскованности.

По нашему мнению, при подготовке тренеров в рамках конкурсной ситуации проявляются различные результаты для ее участников:

- осуществление профессиональной пробы в роли эксперта-тренера, развитие представлений о процессах и содержании деятельности;

- моделирование ситуации анализа своей деятельности и возможность использовать его результаты для изменения и развития в работе.

Главное условие — создание творческой атмосферы через совокупность различных приемов:

- а) организацию работы по законам круга в форме полилога, то есть рассаживание участников ОДИ в круг лицом друг к другу;

- б) соблюдение правил культурного ведения дискуссии, таких как думать сообща, признавать правоту другого, уважительно выслушивать чужое мнение, сочетать свои интересы с общими, преодолевать привычку шаблонов и стереотипов, цель дискуссии — поиск истины, а не спор ради спора;

- в) введение обращения друг к другу по именам, т.е. работа «без погон»;

- г) организацию интеллектуальной разминки, творческой игры;

- д) проведение музыкальной паузы, снимающей эмоциональное напряжение;

- е) внедрение в ОДИ «неожиданного» для ее участников нигилиста, отвергающего под различными предлогами все, что бы ни предлагалось, или «скептика», подвергающего все, что предлагается, под сомнение;

- ж) базирование дискуссии на вербальном и невербальном поощрении, применение присуждения званий, таких как «Мисс или Мистер Тренер», «Вице-Мисс или

Вице-Мистер Тренер», «Тренер — Зрительская Симпатия» и другие.

2. Основная цель тренингов — это повышение компетентности в своей деятельности. В тренингах решались задачи, связанные с приобретением участниками соответствующих знаний, формированием умений и навыков, развитием перцептивных способностей человека, коррекцией его установок в отношении различных экспертных процедур.

Данные тренинги были направлены на решение следующих задач:

- укрепление профессиональной самооценки участников, осознание ими своих профессиональных и творческих возможностей;

- коррекцию и развитие педагогических установок на экспертную деятельность;

- формирование партнерского стиля межличностного взаимодействия.

В нашей работе подтвердилось положение системного подхода о том, что в организации деятельности не только

части, но и формы их организации предопределяют свойства целого. Например, формы подготовки тренеров-преподавателей отражаются на их профессионализме, как результат — на улучшении качества образовательного процесса.

Эффективность реализации данной программы проявилась через

- устойчивое стремление педагогов связывать собственные перспективы с непрерывным повышением профессионализма;

- личностно-профессиональный рост тренера-преподавателя, инструктора-методиста, руководителя;

- продуктивное общение и взаимодействие с людьми на основе многообразных технологий образования и развития человека;

- прогнозирование и поддержку инновационных процессов и инновационной деятельности в образовании.

- критическое мышление, способность к выбору стратегии профессиональной деятельности при изменении ситуации.

Поэтический вечер в школе. Праздник души. Истоки вдохновения и мастерства (методические рекомендации)

Мартыненко Ольга Викторовна, учитель русского языка и литературы

МОУ «Средняя общеобразовательная школа №135» им. Академика Б.В.Литвинова» (г. Снежинск, Челябинская обл.)

Ещё в начале XX века И.Ф. Анненский настаивал на необходимости для поэзии привилегированного статуса в школьной программе: «...поэтические произведения должны стать центром русского учебного курса, и только тогда русский язык станет живой струей в гуманистической школе».

Сегодня, в начале XXI века, невозможно воспитать бережного отношения к слову, привить эстетический вкус к литературе без изучения лирических текстов. Так как же привлечь современного старшеклассника к поэтическому слову, как инициировать его интерес к тому, что формирует наши чувства, открывает мир «изнутри». Как научить не просто «слушать» стихи, но и понимать в них красоту в вещах и явлениях, в природе и в человеке; видеть связующие моменты давних и новых времён.

С другой стороны, посредством слова мы можем воспитать в наших детях гуманность, благородство, раскрыть индивидуальные особенности учащихся, привести к тем нравственным ориентирам, которые со временем станут их жизненной потребностью.

Каким же выйдет из школы современный выпускник? В этом ответе я вижу и свои задачи, задачи учителя словесника, понимающего, что будущее ученика зависит от меня.

Конечно, одними уроками литературы здесь не обойтись. Большую поддержку в этом направлении могут ока-

зать и внеурочные мероприятия: литературные гостиные, заочные путешествия по местам жизни и творчества поэтов, школьные театрализованные представления, поэтические вечера...

На протяжении ряда лет я и мои коллеги проводили в рамках «недели русского языка и литературы» конкурсы чтецов, позднее превратившиеся в поэтические вечера. Но так сложилось, что подготовка к ним начиналась задолго до начала предметной недели. Со временем образовалась инициативная группа чтецов, скорее сотворцов наших совместных праздников поэзии. Желаящих «читать стихи» среди учащихся с каждым годом становилось все больше и больше, так как сама подготовка требовала дополнительных уроков мастерства не только словесного, но и даже актерского. С годами вечера стали доброй традицией в школе, а совместная подготовка к ним уроками общения, радости, творчества.

Итак, вы собираетесь провести поэтический вечер в школе. Конечно, хочется, чтобы он прошел интересно, надолго запомнился, чтобы зрители открыли для себя что-то новое, а дух поэзии затронул их сердца — и захотелось узнать еще больше о поэте и его времени. Но как это сделать? Просто «с выражением» прочитать стихи, выйдя по очереди на сцену? Но тогда не обязательно устраивать вечер: можно почитать самостоятельно и дома. Значит, просто выразительное чтение стихов не годится. А

чтобы они «не рассыпались», их надо объединить какой-то общей идеей, темой. Конечно, для этого нужно «поработать» над текстом: выяснить его главную мысль, определить особенности композиции. Чтобы понять мотивы, истоки разнообразных чувств лирического героя, нужно познакомиться с тем периодом жизни поэта, в котором было написано это стихотворение.

Порой всего несколько поэтических строк, а сколько можно открыть тайн и в художественном мире, и в мире поэта. «Я только стих, я только душа», — писал В. Маяковский. Вот и попробуй проникнуть в «я» поэта, почувствуй его лирического героя через призму того времени, найди созвучные с ним нотки в своей душе.

И только когда поэтическое слово откроется по-новому, тогда оно и будет твоим тоже. Я уверена, что такое слово «звучит» в устах чтеца, дойдет до слушателя, затронет его сердце.

Готовимся к литературной гостиной «Ф.И. Тютчев. Жизнь сердца». Как же передать юному чтецу переживания лирического героя, измученного болезнью умирающей любимой? На одном из уроков литературы мы познакомимся с некоторыми страницами жизни Ф.И.

Жизнь	Смерть
Теплый дождь, по листьям, увлечена, сознательно, любила, пережить	Весь день, тени, медленно, долго, убитый, нет, о господи.

Для чтеца важна и манера исполнения. Так как в театре поэтического слова драматическое действие отсутствует, то образы возникают лишь в воображении зрителей.

С одной стороны, важно не заслонять своими эмоциями чувства лирического героя, так как это мешает воспринимать стихи. С другой стороны, чтец должен внимательно вслушиваться в поэтические ритмы, использовать особенности фонетического звучания. Так, в стихотворении Ф.И. Тютчева «Весь день она лежала в забытии...» приём аллитерации ([ш], [с], [ц] — использование шипящих звуков) помогает «услышать» приглушенные звуки, шелест падающих листьев, почувствовать неторопливость, замедленность событий.

Поэтический текст — это и разнообразные интонации. Каждая строка может иметь свой окрас, тон, поэтому чтецу необходимо разложить звуковую палитру стиха на отдельные краски-голоса, чтобы создать единый поэтический образ. А это совсем не просто. Для этого необходимо поупражняться с начинающими чтецами. Попробуйте представить какую-либо жизненную ситуацию и произнесите фразу: «Почему вы опаздываете?» а) благожелательно; б) жестко; в) иронично; г) раздраженно... Можно потренироваться с любыми другими фразами, а дальше перейти к самому поэтическому тексту.

Многообразна звуковая палитра в стихотворении А.А. Фета «Еще майская ночь». Читаем первые строки с восхищением, с чувством благоговения:

Тютчева, проанализировали поэтический текст в литературном и биографическом контексте. Читая его стихи, мы открыли внутренний мир поэта, испытали вместе с ним благородные чувства.

При подготовке к выразительному чтению стихотворения Ф.И. Тютчева «Весь день она лежала в забытии...» важно учесть все элементы выразительности.

1. Определяем общую тональность стихотворения. Трагическая, ощущение горя, так как вместе с любимой умирает часть души лирического героя.

2. Выясняем, по какому принципу оно построено. Принцип антитезы, так как проходят вечные антагонистические философские параллели: жизнь и смерть, радость бытия и трагедия смерти.

3. Определяем логические средства выразительности. Многоточия, разорванные предложения диктуют многочисленные паузы, подчеркивающие тяжелое состояние лирического героя. Точно и ясно донести мысль автора поможет и логическое ударение, т.е. интонационное выделение слов, выражающих главную мысль стихотворения. Такими логическими центрами стали слова, передающие основные философские параллели.

*Какая ночь! На всем, какая нега!
Благодарю, родной полночный край!
Из царства льдов, из вьюг и снега
Как свеж и чист твой вылетает май!*

Во 2 и 3 строках интонации меняются — от спокойных до волнительных нот перед таинствами природы:

*Берёзы ждут. Их лист полупрозрачный
Застенчиво манит и тешит взор.
Они дрожат. Так деве новобрачной
И радостен и чужд её убор.*

Последняя строфа — это и радость бытия, восхищения, с одной стороны; и легкая грусть об ушедшем, скоротечном, с другой:

*Нет, никогда нежней и бестелесней
Твой лик, о ночь, не мог меня томить!
Опять к тебе иду с невольной песней,
Невольной — и последней, может быть.*

Важным моментом выступления чтеца является сила голоса (не путать с громкостью). Читать поэтические строки нужно звучно, четко произносить звуки, слова, т.е. хорошо владеть дикцией. Конечно, далеко не каждый ребенок владеет «поставленным голосом», обладает четкой дикцией. Но к этому нужно стремиться. Сегодня существует немало методических пособий для развития и со-

вершенствования артикуляционного аппарата и произношения. Некоторые упражнения я использую постоянно, советую и своим ученикам:

1. Вытяните губы трубочкой и произнесите звук [у-у], а затем улыбнитесь во весь рот, обнажая зубы, и произнесите звук [ы-ы]. (10 раз)

2. Вытяните губы трубочкой поднимите их вверх, потом вниз, далее влево-вправо. Щеки при этом неподвижны. (10 раз)

3. Кончиком языка произведите круговые движения так, как будто вы облизываете зубы, не размыкая рта. (10 раз)

4. Чтобы расслабиться, выдохните воздух так, как это сделала бы лошадь со звуком [пру-у].

Четкую дикцию я советую отрабатывать с помощью скороговорок, первоначально тщательно выговаривая каждый звук, слог, а потом увеличивайте темп до тех пор, пока не начнете произносить скороговорку без запинок.

Для того чтобы расширить объем дыхания, используйте для упражнений стихотворные строки (трёх-четырёхстопный ямб или хорей). Читайте стоя, ноги — на ширине плеч. Вздохните. На выдохе начинайте читать, медленно наклоняясь, стараясь не вдыхать. Используйте детские стихи:

Мишка

*Уронили мишку на пол,
Оторвали мишке лапу.
Все равно его не брошу,
Потому что он хороший.*

А. Барто

В поэтических конкурсах помогут создать некий эмоциональный фон «живые картины». Это достаточно условное понимание «роли» чтеца-актёра для того, чтобы он правильно ощущал себя на сцене, что помогло бы воспринять читаемый текст зрительно.

Помню наш первый поэтический конкурс чтецов. Выходят учащиеся, читают правильно заученные строки. Через 15–20 минут зрители устают — в зале появляется шум. Вдруг на сцене что-то меняется — в центре возникает пианино (на нем стоит подсвечник, лежат гусиное перо и лист бумаги). За ним сидит уже не чтец, а актер, исполняющий роль Моцарта; рядом стоит Сальери. Разыгрывается сцена из «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина. Зал стихает. Были погрешности в чтении поэтического текста, но жюри безоговорочно присудило первое место этому дуэту.

Важно понимать и единую эмоциональную цельность литературной композиции, что усиливает контакт между чтецами и залом.

Подготовка музыкально-поэтического вечера, посвящённого А.С. Пушкину «...И снова к вам лечу воспоминаньем», стала настоящим испытанием и для учащихся, и для меня. Все выучили свои слова, но единой композиции не получалось до тех пор, пока чтецы не вжились не только в свои образы, но и в образы соведущих, пока не прониклись общей идеей поэтического вечера.

Композиция может быть не только поэтической, но и музыкальной, так как это поможет ярче оттенить настроение и мысли лирического произведения. Чтец должен слиться с музыкой, должен поверить, что именно в этих звуках воплощаются чувства, образы, о которых он говорит.

Прошла генеральная репетиция — завтра праздник поэтического слова. Мои последние советы чтецам:

1. Помните, что стихи лучше всего повторить вечером, так как сон закрепляет в памяти заученное.

2. Прежде чем начать читать поэтический текст, сделайте паузу — дождитесь тишины в зале.

3. Не бойтесь смотреть в зал, « не ищите вдохновения на полу или на потолке».

4. Избегайте излишних жестов и мимики, а если « мешают руки», уберите их за спину.

5. Если забыли строки, а помощь ждать неоткуда — пропускайте, читайте дальше.

6. Ни в коем случае не отвлекайтесь от того, что происходит на сцене, следите внимательно за действием.

Ни для кого не секрет, что художественное слово может иметь общественно-политическое значение, а оружием борьбы может служить и поэтическое слово. Вспоминается литературно-музыкальная композиция «Дорогами мужества». Конец XX в. — начало XXI в. Сложное время в стране — взрывы, захват заложников; вчерашние выпускники знают, что такое война, смерть. Поэтический вечер прошел как на одном дыхании. Посредством слова мы вели со зрителями сложный разговор о мужестве и трусости, о чести и бесчестии, о памяти и бесславии. Вспомнили офицера из нашего города Снежинска Д.Г. Новоселова, Героя России, погибшего в Чечне. По глазам ребят я поняла, что поэтические строки нашли созвучные нотки в их душах, затронули их сердца.

Этот вечер сблизил и зрителей, и чтецов, дал повод и раздумью, и обмену мнениями.

Для меня и ребят, потративших немало сил и времени на подготовку, такие вечера были по-настоящему праздниками души, истоками вдохновения и мастерства.

Использование исторической реконструкции как наглядного метода изучения истории

Милюков Алексей Николаевич, учитель истории
Школа №1013 (г. Москва)

Наглядные методы — это формы усвоения учебного материала, которые находятся в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий и технических средств. При этих методах обучения познавательная деятельность школьников зависит от чувственных образов, представлений, которые формируются или воспроизводятся с помощью наглядных средств. Словесные пояснения помогают организовать наблюдения, систематизировать впечатления, связать их с идеей изучаемого материала.

В свое время Я.А. Коменский определил наглядность как важнейший компонент процесса обучения: «Начало познания необходимо выходит из ощущений (ведь ничего не бывает в уме, чего раньше не было в ощущениях). А потому, следовательно, начинать обучение не со словесного толкования в вещах, но реального наблюдения за ними. И только после ознакомления с самой вещью, пусть идет о ней речь, выясняющее дело более всесторонне...» [1. 384]. Это высказывание подтверждает правильность введения средств наглядности на первостепенные роли, поскольку данные методы формируют у учащихся целостность восприятия материала.

Историческая реконструкция несет в себе обширную научную информацию, полученную в процессе долгой исследовательской работы с различными видами источников. Предметом данного исследования является изучение исторических процессов, их проблематика и специфика. В свою очередь, продуктом этой работы являются восстановленные предметы культуры и быта интересующего региона или периода. Например: какой-либо человек, заинтересовавшийся историей, решает реконструировать жителя Новгорода X века. Для этого ему необходимо «поднять» археологические архивы погребений, расположенных в Новгороде и его окрестностях (если таковые имеются) датируемые интересующим веком. Допустим, что ему повезло, и он находит информацию о нескольких захоронениях X века в разных частях Новгорода с подробным описанием, иллюстрациями или фотографиями. Это дает ему возможность более детального анализа и классификации найденных в захоронениях вещей с выявлением наиболее типичных и распространенных элементов костюма или предметов быта того периода. Таким образом, появляется информация, что мог носить и чем пользоваться житель данного региона в X веке. Далее необходимо обратиться к различным письменным и художественным источникам интересующего периода. С описанием данного периода подобного рода информация встречается как на территории Руси, так и в различных иностранных записях. На этом этапе можно выявить: 1) как и для чего

применялись различные вещи и предметы быта; 2) описания материалов; 3) не являются ли вещи из захоронения ритуальными, т.е. использующиеся только для погребения (элементы одежды, предметы и т.д.). Подобная информация позволяет выявить характерные особенности в изготовлении предметов культуры и быта, акцентируя внимание на деталях и технике изготовления данного периода.

На следующем этапе реконструктору предстоит практическая часть. Ему необходимо детально реконструировать все необходимые элементы костюма, предметов быта, вооружения, украшений и т.д. Делает ли он все это сам или прибегает к помощи мастеров — не имеет значения. Здесь важно следить за качеством и технологией изготовления тех или иных деталей, поскольку недопустимо лишь внешнее сходство. Вещь должна быть максимально точной копией интересующего предмета старины. Эта часть работы не менее важна, поскольку, воспроизводя предметы одежды, быта и т.д. исследователь начинает более детально осознавать особенности жизни людей какой-то определенной исторической эпохи.

Таким образом, реконструктор продельывает серьезную исследовательскую работу, причем как с теоретической, так и с практической стороны, получая определенный конечный продукт своей деятельности.

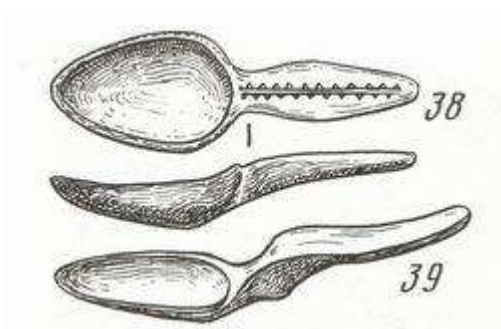
Историческую реконструкцию недаром называют живой историей. Детально восстановленные элементы исторической культуры позволяют более детально понять специфику интересующей эпохи. При этом данный вид наглядности положительно сказывается на процессе обучения.

Например: История России 6 класс. Тема урока: «Культура Руси IX — начала XII века». Для наглядности на уроке демонстрировались предметы быта IX — XII веков воссозданные клубом исторической реконструкции по археологическим находкам данного периода.

Подобная форма наглядности вызвала живой интерес у учащихся, что помогло им справиться с практическими заданиями на уроке, направленными на соотношение и анализирование. В дальнейшем стала прослеживаться ассоциативная связь событий и исторических образов.

Несмотря на положительную тенденцию данного метода, при его использовании необходимо обращать внимание на следующие правила:

1. применяемая наглядность должна соответствовать возрасту учащихся.
2. учащиеся должны хорошо видеть демонстрируемые предметы.
3. предметы должны демонстрироваться в меру, чтобы исключить рассеивания внимания.



На рисунке слева изображение находок деревянных ложек из Новгорода, взятая из таблицы №30, составленной Р.Л. Розенфельдом. Справа – реконструкция ложки №38

4. демонстрация предметов должна быть согласована с ходом и материалом урока.

Следует отметить, что сам по себе метод наглядности далеко не новый и активно применяется в учебном процессе в различных формах. Однако использование «про-

дуктов» исторической реконструкции в данном контексте встречается крайне редко. Тем не менее, применение вышеуказанного метода заслуживает отдельного внимания, поскольку таит в себе большой потенциал и раскрывает новые горизонты.

Литература:

1. Коменский А.Я. Великая дидактика. — М., 1982.
2. Колчин Б.А. Археология. Древняя Русь. Быт и культура. — М., 1997.

Игровые технологии как вид педагогических технологий

Михайленко Татьяна Михайловна, зам.директора по воспитательной работе, учитель начальных классов ГОУ средняя общеобразовательная школа №412 (г. Санкт-Петербург)

Зарождение идеи технологии педагогического процесса связано прежде всего с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности.

Историографический анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что в последние годы усилилось внимание ученых к разработке сущности феномена «педагогическая технология», выявлению основополагающих его характеристик и типов. Исследованию этой проблемы посвящены работы ведущих отечественных педагогов: В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, М.П. Горчаковой — Сибирской, М.В. Кларина, М.М. Левиной, В.М. Монахова, О.П. Околелова, С.Я. Савельева, В.В. Серикова, И.Б. Сенновского, Н.Ф. Талызиной, П.И. Третьякова и других. От того, как производится трактовка данного понятия, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности термина. Поэтому обратимся, в первую очередь, к терминологическому рассмотрению категории «педагогическая технология».

Слово «технология» происходит от греческого слова: «*techne*» — искусство, мастерство, умение и «*logos*» —

наука, закон. Дословно «технология» — наука о мастерстве [2].

Наиболее привычное понятие «технология» имеет отношение к производственному процессу и определяется как «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния свойств, форм сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции». Технология воплощает в себе методы, приемы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми материалами. Совокупность технологических операций образует технологический процесс. Современная наука использует термин «технология» в таких сочетаниях, как «технология обучения образовательного процесса, лечения, управления» [2].

Такое трактование термина позволяет сделать следующие выводы:

1. термин пришел в педагогику из технических наук;
2. технология — это способ преобразования чего-либо;

3. технология предусматривает последовательность в действиях.

Как видим, предпринятое толкование феномена «технология» является общим, применительно ко многим отраслям знаний: медицине, технике, в том числе и педагогике. Под педагогической технологией понимается «система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенная единой концептуальной основой, целями и задачами образования, создающая заданную совокупность условий для обучения, воспитания и развития воспитанников» [2].

В словаре понятий и терминов по образованию и педагогике определяются критерии педагогической технологии, включающие основные характеристики и показатели, по которым оценивается педагогическая деятельность. Это результативность (обеспечение поставленной цели), воспроизводимость (возможность использования в измененных условиях), транслируемость (возможность передачи опыта ее использования в виде знаний).

Ключевым звеном любой технологии является детальное определение конечного результата и контроль его достижения. Процесс только тогда получает статус технологии, когда он заранее спрогнозирован, определены конечные свойства продукта и средства для его получения, сформированы условия для проведения процесса.

За исходные в диссертационном исследовании приняты представления о сущностных характеристиках педагогических технологий, изложенных в работах О.А. Абдуллиной, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, Н.В. Бордовской, Н.П. Горчаковой-Сибирской, Е.А. Крюковой, В.В. Лаптевой, Н.М. Левиной, Е.В. Любичевой, В.М. Монахова, П.Е. Решетникова, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, А.П. Тряпицыной, Н.Ф. Талызиной, П.И. Третьякова, Н.О. Яковлевой и др. В содержание термина «педагогическая технология» одни авторы вкладывают понятие проект учебно-воспитательного процесса, другие — методы, средства, операции, способы, приемы, условия, формы организации учебно-воспитательного процесса, третьи — модель совместной педагогической деятельности.

В научной литературе предпринята классификация образовательных технологий. Существует несколько подходов. Так, один из подходов классификации образовательных технологий предпринят Н.В. Бордовской и А.А. Реан. Ученые выделяют пять видов образовательных технологий: задачные, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые технологии.

Наибольший интерес, в нашем исследовании, представляют игровые технологии. В данной классификации игровые технологии связаны с игровой формой взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакли, деловое общение). При этом образовательные задачи включаются в содержание игры. В образовательном процессе исполь-

зуют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практики не нова. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

В настоящее время игровые технологии представляют огромный интерес для педагогов. Не раз возникала попытка научной классификации игры и определение ее каким-нибудь одним исчерпывающим понятием, но к настоящему моменту научно определены всего лишь связи между игрой и человеческой культурой, выяснено значение, которое оказывает игра на развитие личности ребенка и взрослого, эмпирическим путем выявлена биологическая природа игры и ее обусловленность психологическими и социальными факторами.

Между тем игровые технологии так и остаются «инновационными» в системе российского образования. Забавно, что некоторые инноваторы, провозгласив игру панацеей, но игнорируя опыт отечественных ученых, едут обучаться игровым технологиям за границу, видя в ней непререкаемый авторитет. Другие и вовсе не принимают игру, не считают ее особым или самостоятельным направлением в педагогике, либо соглашаются с такими ее формами, которые никакого отношения к игре не имеют.

Несомненно, и в отечественной и в мировой педагогической практике накоплен багаж, который может быть использован. Это, в первую очередь, игровые технологии. Они нашли широкое применение в нашей практике. Игровые технологии имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи: формирования субъектной позиции ребёнка в отношении собственной деятельности, общения и самого себя.

Игра как одно из древнейших педагогических средств обучения и воспитания переживает в настоящее время период своеобразного расцвета. Чем же вызвано возрастание интереса к игре в настоящее время? С одной стороны, оно вызвано развитием педагогической теории и практики, распространением проблемного обучения, с другой стороны, обусловлено социальными и экономическими потребностями формирования разносторонне активной личности.

Анализ философской, культурологической, психолого-педагогической литературы показывает, что в современной науке нет целостной теории игры, существует ряд ее концепций в разных отраслях науки.

В философии и культурологии игра рассматривается как способ бытия человека, средство постижения окружающего мира, изучаются аксиологические основания игры и этнокультурная ценность игрового феномена.

В педагогической науке феномен игры рассматривается как способ организации воспитания и обучения, как

компонент педагогической культуры, изучаются формы и способы оптимизации игровой деятельности современного поколения.

В психологии, игра рассматривается как средство активизации психических процессов, средство диагностики, коррекции и адаптации к жизни, исследуются социальные эмоции, сопровождающие игровой феномен.

Одним из первых обратил внимание на феномен игры Ф. Шиллер. Он рассматривал игру как один из действенных факторов формирования мировоззрения человека. Шиллер считал, что человек в игре и посредством игры творит себя и мир, в котором живет, что человеком можно стать, только играя. Г. Спенсер особое внимание обращал на упражняющую функцию игры. На значение игры как источника культуры обратил внимание нидерландский историк культуры Й. Хейзинга. По его мнению, человеческая культура возникает и разворачивается в игре и как игра [1].

Наибольший вклад в научное понимание и толкование феномена игры внесли такие западные философы и психологи, как Э. Берн, Р. Винклер, Г.-Х. Гадамер, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд. В отечественной науке теорию игры в аспекте выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для психического развития ребенка разрабатывали И.Е. Берлянд, Л.С. Выгодский, Н.Я. Михайленко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Педагогику игры, место игры в педагогическом процессе, строение игровой деятельности руководство игрой разрабатывали Н.А. Аникеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков и др.

Д.Б. Эльконин, анализируя феномен игры, приходит к выводу, что игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. По мнению Д.Б. Эльконина, главными структурными единицами игры можно считать:

- роли, которые берут на себя играющие;
- сюжет, отношения, которые передаются в игре и копируются из жизни взрослых, воспроизводятся играющими;
- правила игры, которым играющие подчиняются.

Если рассматривать игру как деятельность, то в ее структуру органично будут входить целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность реализует себя полностью как субъект.

В структуру игры как процесса входят роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средство реализации этих ролей; замещение реальных предметов игровыми; реальные отношения между играющими; сюжет (содержание) — область действительности, условно воспроизводимая в игре.

С.А. Шмаков выделяет следующие черты, присущие большинству игр:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по желанию самого человека, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата («процедурное удовольствие»);

- творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»);

- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»);

- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [1].

Многие исследователи игры (Ю.М. Лотман, С.Л. Рубинштейн, Д.Э. Эльконин и др.) выделяют такое ее главное свойство, как амбивалентность, т.е. игра предполагает реализацию одновременно реального и условного поведения, но при этом отмечается, что воображаемы только условия, в которые «человек играющий» себя мысленно ставит, чувства, которые он в этих воображаемых условиях испытывает, — это подлинные чувства. Условность игровых отношений мобилизует и активизирует возможности личности, способствует реализации человеком своего творческого потенциала, побуждает его искать новые, еще неосвоенные способы решения игровых (жизненных) проблем, соблюдая предписываемые игровой ролью правила и нормы поведения и отношений [1].

По мнению Д.Н. Узнадзе игра является формой психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности. Игру как пространство «внутренней социализации» ребенка и средство усвоения социальных установок представлял себе Л.С. Выготский [8].

Довольно интересно это понятие охарактеризовал А.Н. Леонтьев, а именно как свободу личности в воображении, «иллюзорная реализация нереализуемых интересов». Наш взгляд, наиболее полное определение представлено у В.С. Кукушина. Он считает, что игра — это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складываются и совершенствуется самоуправление поведением.

Значение игровой технологии 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, воспитании. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая технология используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве технологии занятия или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технология внеклассной работы.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. В отличие

от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности. Деятельность учащихся должна быть построена на творческом использовании игры и игровых действий в учебно-воспитательном процессе с младшими школьниками, наиболее удовлетворяющей возрастным потребностям данной категории учеников.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве её средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [6].

При использовании игровых технологий на уроках необходимо соблюдение следующих условий:

- 1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;
- 2) доступность для учащихся данного возраста;
- 3) умеренность в использовании игр на уроках.

Можно выделить такие виды уроков с использованием игровых технологий:

- 1) ролевые игры на уроке;
- 2) игровая организация учебного процесса с использованием игровых заданий (урок — соревнование, урок — конкурс, урок — путешествие, урок — КВН);
- 3) игровая организация учебного процесса с использованием заданий, которые обычно предлагаются на традиционном уроке;
- 4) использование игры на определённом этапе урока (начало, середина, конец; знакомство с новым материалом, закрепление знаний, умений, навыков, повторение и систематизация изученного);
- 5) различные виды внеклассной работы (КВН, экскурсии, вечера, олимпиады и т.п.), которые могут проводиться между учащимися разных классов одной параллели.

Игровые технологии занимают важное место в учебно-воспитательном процессе, так как не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности учащихся, но и выполняют ряд других функций:

- 1) правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует память, помогает учащимся вырабатывать речевые умения и навыки;

- 2) игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету;

- 3) игра — один из приёмов преодоления пассивности учеников.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от понимания учителем функций педагогических игр. Функция игры — её разнообразная полезность. У каждого вида игры своя полезность. Выделим наиболее важные функции игры как педагогического феномена культуры.

Социокультурное назначение игры. Игра — сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя как социально контролируемые процессы целенаправленного воздействия их на становление личности, усвоение знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или группе сверстников, так и спонтанные процессы, влияющие на формирование человека. Социокультурное назначение игры может означать синтез усвоения человеком богатства культуры, потенциалов воспитания и формирования его как личности, позволяющей функционировать в качестве полноправного члена коллектива.

Функция межнациональной коммуникации. И. Кант считал человечество самой коммуникабельностью. Игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональны, общечеловечны. Игры дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни.

Функция самореализации человека в игре. Это одна из основных функций игры. Для человека игра важна как сфера реализации себя как личности. Именно в этом плане ему важен сам процесс игры, а не ее результаты, конкурентность или достижение какой-либо цели. Процесс игры — это пространство самореализации. Человеческая практика постоянно вводится в игровую ситуацию, чтобы раскрыть возможные или даже имеющиеся проблемы у человека и моделировать их снятие.

Коммуникативная игра. Игра — деятельность коммуникативная, хотя по чисто игровым правилам и конкретная. Она вводит учащегося в реальный контекст сложнейших человеческих отношений. Любое игровое общество — коллектив, выступающей применительно к каждому игроку как организация и коммуникативное начало, имеющее множество коммуникативных связей. Если игра есть форма общения людей, то вне контактов взаимодействия, взаимопонимания, взаимоуступок никакой игры между ними быть не может.

Диагностическая функция игры. Диагностика — способность распознавать, процесс постановки диагноза. Игра обладает предсказательностью; она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека, во-первых, потому, что индивид ведет себя в игре на максимуме проявлений (интеллект, творчество); во-вторых, игра сама по себе — это особое «поле самовыражения».

Игротерапевтическая функция игры. Игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у человека в поведении, в общении с окружающими, в учении. Оценивая терапевтическое значение игровых приемов, Д.Б. Эльконин писал, что эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые получает ребенок в ролевой игре.

Функция коррекции в игре. Психологическая коррекция в игре происходит естественно, если все учащиеся усвоили правила и сюжет игры, если каждый участник игры хорошо знает не только свою роль, но и роли своих партнеров, если процесс и цель игры их объединяют. Коррекционные игры способны оказать помощь учащимся с отклоняющимся поведением, помочь им справиться с переживаниями, препятствующими их нормальному самоощущению и общению со сверстниками в группе.

Развлекательная функция игры. Развлечение — это влечение к разному, разнообразному. Развлекательная функция игры связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости как защитных механизмов, т.е. стабилизации личности, реализации уровней ее притязаний. Развлечение в играх — поиск. Игра обладает магией, способной давать пищу фантазии, выводящей на развлекательность [6].

В многочисленных литературных источниках встречаются различные классификации игр. Принципы классификации многообразны.

Сложность классификации игр заключается в том, что они, как и любое явление культуры, испытывают серьезное влияние исторического процесса любой новой формации, идеологии разных социальных групп.

Так, классификация игр по Г.К. Селевко включает следующие группы игр:

По области деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические.

По характеру психологического процесса:

- обучающие, тренинговые, контролирующие, общающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие;
- репродуктивные, продуктивные, творческие;
- коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические.

По игровой методике: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

По предметной области:

- математические, физические, экологические;
- музыкальные, театральные, литературные;
- трудовые, технические;
- физкультурные, спортивные, военно-прикладные, туристические, народные;
- обществоведческие, управленческие, экономические.

По игровой среде:

- без предметов / с предметами;
- настольные, комнатные, уличные, на местности;
- компьютерные, телевизионные, ТСО;

— технические, со средствами передвижения.

По продолжительности различают:

— *короткие игры.* К ним относятся предметные, сюжетно-ролевые и иные игры, используемые для развития интереса к учебной деятельности и решения отдельных конкретных задач: усвоение какого-нибудь конкретного правила, отработка навыка и так далее;

— *игровые оболочки.* Это игровые формы организации учебной деятельности более продолжительны по времени. Чаще всего они ограничены рамками одного занятия, но могут продолжаться и несколько дольше. К ним относится такой прием, как создание единой игровой оболочки, то есть представление урока в виде целостной учебы — игры.

— *длительные развивающие игры.* Игры подобного типа рассчитаны на различные временные промежутки и могут длиться от нескольких дней или недель до нескольких лет. Они ориентированы на далекую идеальную цель и направлены на формирование медленно образующих психических и личностных качеств учащегося. Особенностью этой группы выступают серьезность и деловитость.

Также выделяют игры с готовыми «жесткими» правилами; игры «вольные», правила которых устанавливаются по ходу игровых действий; игры, которые сочетают и свободную игровую организацию деятельности, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по ее ходу [8].

Игры можно систематизировать по содержательному признаку (военные, спортивные, экономические), по составу и количеству игроков (одиночные, парные, групповые и пр.)

По мнению известного теоретика и практика игровой деятельности С.А. Шмакова, лучшая классификация игр была сделана Е.И. Добринской и Э.В. Соколовым. Эти авторы, в частности, предлагают различать игры по тому, какие способности они обнаруживают и тренируют у человека (физические, интеллектуальные, состязательные, творческие). Именно Добринская и Соколов выделяют игровые методы обучения. Э.В. Соколов предлагает также разделить игры на «освобождающие» и «экстатические». В первом случае проявляется тенденция к освобождению от среды, к созданию особого игрового мира, во втором — слияние со средой, растворение в ней. К первому ряду игр авторы относят карты, шахматы, карнавалы, всевозможные трюки — всякого рода игровые действия, в которых «демонстративно» попираются законы природы. Ко второму — скачки, карусели, гадания, гороскопы, танцы — все то, где человек стремится подключить себя к природным стихиям. Возможны игры, синтезирующие в себе и то, и другое [5].

Известный игролог — Р. Кайюа предложил классифицировать игры по стратегическому принципу:

1. Игры, основанные на состязательности: (от латинского «agon» — «публичное состязание, публичный бой»). Сюда относятся: в спорте игры групповые — футбол, волейбол и т.д., парные — шахматы, бильярд и т.д., в культурной деятельности — состязания в эрудиции, ловкости и

пр. Эти игры — атрибуты праздников и народных гуляний, телепрограмм и всевозможных шоу. Такая игра требует подготовки тренировки.

2. Игровая стратегия, имеющая в основе исполнение роли (т.е. театрализации). Кайюа называет эту стратегию «*mimicry*» — имитирование, подражание. Данная стратегия реализуется в театре, цирке и т.д.

3. Игра шанс. По Кайюа «*alea*» (от латинского «игра в кости»). В отличие от первого типа игр, выигрыш здесь достается не через борьбу, а через операции с числовыми и другими неопределенностями. Сюда относятся кости, рулетка и т.д.

4. Игры, основанные на эффекте движения — «головокружительные», Кайюа применяет термин «*illipx*» — от латинского «водоворот». К данному классу относятся карусели, аттракционы и прочие [4].

П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров делят все детские игры на следующие виды:

1. Психологические и физические игры и тренинги:
 - двигательные (спортивные, подвижные, моторные)
 - экстатические, экспромтные игры и развлечения
 - освобождающие игры и забавы
 - лечебные игры (игротерапия)
2. Интеллектуально — творческие игры:
 - предметные забавы
 - сюжетно-интеллектуальные игры
 - дидактические игры (учебно-предметные, обучающие, познавательные)
 - строительные, трудовые, технические, конструкторские
 - электронные, компьютерные игры
 - игровые методы обучения
3. Социальные игры:
 - творческие, сюжетно-ролевые (подражательные, режиссерские, игры — демонстрации)
 - деловые игры (организационно-деятельностные, организационно-коммуникативные, организационно-мыслительные, ролевые, имитационные)
4. Комплексные игры (коллективно-творческая досуговая деятельность) [7].

Ермолаева М.Г. в своей классификации берет за основу тип человеческой деятельности, которую игры отражают, базовые виды которой они в значительной степени моделируют. При такой классификации игры объединяются в следующие группы, условно их можно представить как игры тела, игры ума, игры души. Раскроем это.

Литература:

1. Вавилова Л.Н., Кузина Т.С. Методические рекомендации / Под общ. ред. В.М. Паниной. — Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2007. — 94 с.
2. Дыбина О.В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография — М.: Педагогическое общество России, 2008. — 128 с.
3. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие / М.Г. Ермолаева. — 2-е изд., доп. — СПб.: СПб АППО, 2005. — 112 с.
4. Кайюа Р. Что такое игра. // Курьер «ЮНЕСКО», 1980. — №2, с. 67

1. Физические игры или игры тела: двигательные (спортивные, подвижные, моторные) и экстатические (от греческого — экстаз, восхищение; современные танцы-импровизации, разнообразные телодвижения или наблюдения за движущимися объектами — мыльными пузырями, струями фонтана, залпами фейерверка, вызывающие у участников восторг и наслаждение).

2. Интеллектуальные, игры ума (игры-манипуляции, игры-путешествия, психотехнические, предметные или дидактические игры, конструкторские, компьютерные).

3. Социальные игры, игры души (сюжетно-ролевые, деловые — организационно-деятельностные, имитационные, организационно-коммуникативные; комплексные игры — коллективно-творческие дела, досуговая деятельность) [3].

При любой классификации игр, в том числе вышеназванных, необходимы поиски форм, являющихся синтезом разных игр детей. Многообразие видов, типов, форм игр неизбежно, как неизбежно многообразие жизни, которую они отражают, как неизбежно многообразие, несмотря на внешнюю схожесть, игр одного типа, модели.

Таким образом, игра — исторически обусловленный, естественный элемент культуры, представляющий собой вид произвольной деятельности индивида. В игре происходит воспроизводство и обогащение социального опыта предшествующих поколений, освоение норм и правил человеческой жизнедеятельности через добровольное принятие игровой роли, виртуальное моделирование игрового пространства, условий своего собственного бытия в мире. То есть игра является одним из способов освоения человеком мира и отношений в нем, способом самоутверждения человека, состоящим в произвольном конструировании действительности в условном плане. В качестве средства, метода и технологии обучения разнообразные игры широко используются в педагогическом процессе.

Игра является моделью игры как таковой. Игра важнейшее средство воспитания школьников. Игра деятельность спонтанная, непринужденная. Мир игр очень разнообразен. Существуют разные варианты классификации игр. Каждая игра уникальна, содержит в себе различные функции. Каждый вид игр помогает в развитии ребенка, как здорового человека, так и здоровой личности. При правильном подборе игр можно спланировать и создать условия для нормального развития и социализации ребенка.

5. Кривко-Апинян Т.А. Мир игры, Эйдос, 1992.
6. Кукушин В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования/ Под общ. ред. В.С. Кукушина. — М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н\Д: Издательский центр «МарТ», 2005. — 592 с.
7. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. — М.: МПГУ, Рос. пед. агентство. 1996. — 269 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема

Муштавинская Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Irina Valentinovna Mushtavinskaya
Saint-Petersburg State Academy for Postgraduate Pedagogical Education

В статье представлена педагогическая рефлексия — как механизм, расширяющий возможности развития способности к самообразованию, рассмотрены современные подходы к технологическому обучению, обоснована потребность в технологиях рефлексивного характера, целью и конечным результатом которых является овладение субъектом способами рефлексивного мышления, надпредметными когнитивными умениями, представлены инструменты формирования рефлексивных умений, возможности рефлексивных технологий, в частности технологии развития критического мышления.

Pedagogical reflexion in the article is presented as a mechanism, able to enlarge ways of development of self-education abilities. It examines modern approaches in technological learning substantiates the need of reflexive technologies, aimed to equip a person with reflexive thinking methods, over-subject cognitive skills. The article also describes instruments of forming reflexive skills and potential of reflexive technologies, including critical thinking developing technologies.

Долгое время понятие рефлексия оперировала только философия. С начала XX века особый интерес к данной проблеме проявили психологи: в 20-е 30-е годы появилась идея выделить исследования по рефлексии и самопознанию в особую отрасль психологии и назвать её психологией рефлексии. В большинстве разработок проблема рефлексии рассматривается, по крайней мере, в трех направлениях: при изучении мышления, самосознания личности, а также процессов коммуникации и кооперации [13]. Многочисленные исследования первой половины XX века обосновывают значимость рефлексии на стыке психологии и педагогики. Работы Л.С. Выготского, Д.Дьюи, Ж.Пиаже [3, 9] определяют проблему развития мышления и значимость рефлексивных процессов. В 70–80-е годы изучению особенностей рефлексии в педагогике посвящены психолого-педагогические исследования Ю.Н. Кулюткина [6], И.Н. Семёнова, С.Ю. Степанова, Г.С. Сухобской [10, 11]. Объектом этих исследований является рефлексия, проявляющаяся в индивидуальной мыслительной деятельности человека. В 80-е годы рефлексия входит в понятийный аппарат педагогической науки как метод осмысления педагогической науки в целом. Одновременно в зарубежной педагогике ведутся разработки стратегий, технологий, приёмов, уси-

ливающих рефлексивные процессы. Особое значение для педагогической науки и для нашего исследования имеют следующие положения: положение о субъектности учения (Ю.Н. Кулюткин); рассмотрение рефлексивных процессов как механизмов самосознания (И.С. Кон, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская); теоретико-экспериментальные исследования рефлексивной организации мышления на теоретическом уровне (И.С. Ладенко, И.Н. Семенов); положение о метакогнитивизме в психологии и педагогике (Ж.Пиаже, Л.С. Выготский); исследования в области интеллекта (М.А. Холодная).

В 90-е годы ведущие педагоги и психологи стали рассматривать рефлексия в контексте подготовки специалистов в области образования, в постдипломном образовании учителя. Это потребовало более глубокого анализа рефлексии, раскрытия специфики педагогической рефлексии, точнее, «механизмов рефлексии в системе педагогической деятельности». Отдельные направления или комплекс педагогических условий, влияющих на успешность процесса формирования профессиональной педагогической рефлексии у будущего педагога рассматриваются в работах А.А. Бизяевой [1], Б.З. Вульфова и В.Н. Харькина [2], И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова [10], Г.П. Щедровицкого [13].

В педагогической литературе в последнее время широко применяется понятие рефлексии. Рефлексия — это личностное качество, проявляющееся в способности педагога быть сосредоточенным не на предмете собственной деятельности, а на самой деятельности и себе как ее субъекте. Рефлексия в педагогике может рассматриваться на разных уровнях: от осознания учителем собственной деятельности и ее результатов до осмысления задач педагогики на современном этапе. Таким образом, можно выделить «практическую» рефлексию, присущую интеллектуальной деятельности человека, в ней заложены механизмы планирования, корректировки собственной педагогической деятельности, самообразования, и рефлексию в широком смысле, как логическое основание человеческого познания. Большинство исследований последних десятилетий посвящены именно этой проблеме.

Не менее важным на практическом уровне являются механизмы рефлексивной деятельности ученика, его способность осознавать и управлять собственной познавательной деятельностью. Исследования в педагогической науке последних лет рассматривают отдельные методики, приемы, позволяющие усиливать рефлексивные механизмы. Основной тезис, который будет рассмотрен в данной статье, — *как технологии определенного типа могут стать инструментом, усиливающим рефлексивные процессы, помогут «научить рефлексии», а значит, научиться учиться самостоятельно.*

Рефлексивные механизмы лежат и в основе саморегуляции деятельности личности, в том числе деятельности учебно-познавательной. Как было показано Ж. Пиаже и Л.С. Выготским [3, 9], человек в процессе своего развития интериоризирует (делает внутренними) те отношения, которые первоначально даны ему внешне как отношения между людьми (родители и ребенок, учитель и ученик). Вступая в социально-психологические отношения с другими, ребенок общается и взаимодействует с ними; его действия направляются, регулируются и оцениваются со стороны взрослых и со стороны его сверстников; вместе с тем, он и сам пытается направлять, регулировать и оценивать действия других. По мере приобретения опыта такого взаимодействия он начинает осваивать эти управляющие функции и применять их по отношению к самому себе — так развиваются процессы самоориентации, саморегуляции и самооценки как внутренние (интериоризированные) процессы, позволяющие личности управлять собой и своим поведением. Овладевая рефлексивными умениями, включая их в интеллектуальный аппарат личности, «уча рефлексивно», учитель может научить рефлексии своих учеников. Наиболее важными для нас являются идеи о рефлексивном управлении «другой деятельностью» (деятельностью ученика). Главным моментом рефлексивного управления является постановка учащегося в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению.

Остановимся на проблеме развития способности к самоуправлению — на умениях личности регулировать свою учебно-познавательную деятельность, т.е. на умениях, лежащих в основе самообразования личности.

С психологической точки зрения, самообразование — это процесс, в котором человек выступает по отношению к себе и как «Я — ученик», и как «Я — учитель». Умение управлять собственной учебно-познавательной деятельностью возникает у ученика по мере того, как он осознает управляющие функции учителя и обращает их на самого себя.

Перенос на названные педагогические функции на самого себя, человек тем самым овладевает системой соответствующих «метакогнитивных умений»:

- Диагностировать то, что уже знает, и то, что еще не знает.
- Ставить перед собой определенную учебную задачу и продумывать программу ее осуществления.
- Реализовывать намеченные планы: подбирать необходимый учебный материал, прорабатывать его.
- Регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий.
- Анализировать и осмысливать результаты своих учебных действий, сопоставлять их с намеченными целями.
- Определять направления дальнейшей работы над собой [7].

Иными словами, самообразование (самообучение) основано на развитии способности человека к самотивации учебной деятельности, к ее саморегуляции и самооценке. Развитие этой способности происходит лишь в опыте самой учебной деятельности и в его постоянном рефлексивном осмыслении.

Как (в теоретическом и практическом плане) овладеть рефлексивными механизмами? Как можно задействовать в учебном процессе механизмы рефлексии, способствующие развитию важнейших навыков мышления и творчества ученика и становлению и развитию профессионального мастерства учителя?

Способы обучения рефлексии можно условно разделить на три группы.

К первой относятся те, которые касаются целенаправленной смены мировоззренческих и психологических установок учителя и ученика, атмосферы, в которой происходит обучение. Для того чтобы ученик начал рефлексировать, необходимо создать такие условия, когда всячески поощряется и стимулируется его выход в рефлексию, обращение его к своему внутреннему миру, своему опыту. Он начинает смотреть на свою деятельность со стороны, делает ее объектом рассмотрения, что позволяет ее «увидеть» по-новому, начать анализировать, оценить.

Вторая группа объединяет частные дидактические приемы, направленные на выведение ученика в рефлексию, в рефлексивную позицию.

Особое место в арсенале педагогических средств занимают образовательные технологии, миссия которых за-

ключается в формировании культуры мышления, его самостоятельности. Спецификой этих технологий является их рефлексивный характер.

Третья группа — технологии определенного характера, построенные на рефлексии и технологически ее обеспечивающие.

Инновации (собственно новые педагогические технологии) могут выступать как инструмент, усиливающий рефлексивные процессы, действующий как авторефлексия. Отдельные технологии, построенные на рефлексии, могут стать «учителем рефлексии». Современные образовательные технологии, такие, как метод проектов, педагогические мастерские, дебаты, исследовательские и дискуссионные технологии, Кейс-метод, технология портфолио, построены на рефлексии и в полной мере могут быть отнесены к технологиям определенного характера, технологиям по «обучению мышлению».

Они различаются по декларируемым задачам, по организации процесса обучения, одни в большей степени направлены на развитие творческого мышления, другие — на развитие коммуникативных способностей, но цели и конечный результат этих технологий можно в самом общем виде можно определить как *формирование метапредметных умений, направленных на развитие способности к самообразованию, т.е. — на развитие рефлексивных способностей*. Целью и конечным результатом технологий рефлексивного характера является овладение субъектом способами самого рефлексивного мышления, надпредметными когнитивными умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий [7]. Это технологии, которые мы определяем как *метакогнитивные, рефлексивные*, основанные на личностных механизмах мышления: осознание, самокритика, самооценка и т.д., формирующие интеллектуальные умения и усиливающие рефлексивные механизмы в образовательной деятельности, — технологии, формирующие культуру мышления, его самостоятельность.

Данные технологии обучают не только общим способам познания, но и вооружают ученика и учителя отдельными приемами, механизмами, усиливающими рефлексивную деятельность.

Рассмотрим технологию, которая, с нашей точки зрения, может усиливать рефлексивные механизмы, обучать рефлексии, технологически ее обеспечивать — технологию развития критического мышления.

Данная технология появилась в российском образовании в 1997 году, ее авторы — американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл [8]. Проект, предложенный российским педагогам американскими коллегами, первоначально назывался «Чтение и письмо для развития критического мышления», подробно знакомил участников семинаров с приемами технологии, давал общие представления о ее теоретических основах. Совместная работа идеологов технологии, педагогов-пра-

ктиков и российских ученых позволила адаптировать предложенную модель для российской педагогики, подробно обосновать дидактические, психологические и философские основы предложенного подхода, дополнить практическую часть проекта, обогатив ее новыми приемами, и создать модель, которая в педагогической литературе получила название «Технология развития критического мышления» (ТРКМ) [5]. Петербургские ученые и педагоги адаптировали основные идеи проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» к потребностям российского образования. Эти идеи нашли свое отражение в методических пособиях и монографиях по данной теме.

Структура педагогической технологии развития критического мышления посредством чтения и письма стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности.

Важным в данной технологии является следование трем фазам: *evocation* (вызов, пробуждение), *realization* (осмысление новой информации), *reflection* (рефлексия) и соблюдение определенных условий: активность участников процесса, разрешение высказывать разнообразные «рискованные» идеи и т.д. Урок, занятие, серия уроков (занятий), тема, курс могут быть построены в соответствии с заявленным алгоритмом.

Первая стадия (фаза) — вызов, где ставится задача не только активизировать, заинтересовать учащегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным, активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы.

Вторая стадия (фаза) — осмысление (реализация смысла). На этой стадии идет непосредственная работа с информацией, причем приемы и методы ТРКМ позволяют сохранить активность ученика, сделать чтение или слушание осмысленным.

Третья стадия (фаза) — рефлексия (размышление). На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается.

Цель данной образовательной технологии — развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.) [8]. Технология развития критического мышления, разнообразие ее приемов позволяют учесть эту особенность усвоения информации. Варьируя предложенные методы, учитель может добиться желаемой цели. Параллельно с этим у учащегося формируются навыки самостоятельной работы с информацией.

ТРКМ в большей степени работает на развитие продуктивных умений, то есть на развитие интеллектуальных умений более высокого уровня. Но главная цель — развитие метакогнитивных способностей и умений учащихся, таких, как способность к самооценке, самокон-

тролю, умению планировать собственную деятельность, что, в конечном итоге, должно привести к самообразованию учащихся. Критическое мышление и рефлексия понятия неразрывные. Критическое мышление — открытое рефлексивное оценочное мышление. Способности, развиваемые с помощью технологии развития критического мышления, такие, как открытый ум, вдумчивое отношение к тексту, умение рассматривать различные точки зрения на явления, позволят учащимся не только внимательно изучить тексты, но и на основе сформированных данной технологией навыков сконструировать свое собственное знание, сформулировать свое отношение к полученной информации, оценить, как изменились их знания об изучаемом, значимость инструментов, с помощью которых эти изменения произошли. Развитие навыков критического мышления позволяет найти свой собственный образовательный маршрут как при изучении отдельных тем, решении отдельных вопросов, так и для решения задачи образования в целом. Таким образом, решается задача самореализации и дальнейшего самообразования.

Главная цель технологии развития критического мышления — развитие интеллектуальных способностей ученика, позволяющих учиться самостоятельно.

Работа, построенная в режиме данной технологии, позволяет осуществить рефлексивное взаимодействие и на этапе совместной постановки цели, и в совместной деятельности на стадии осмысления. А на стадии рефлексии оценить собственную деятельность, методы, предлагаемые учителем, деятельность других учащихся — провести рефлексию процесса учения с целью определения достижения учениками и учителем запланированных результатов.

Рассмотрим необходимость и возможность формирования метакогнитивных умений в учебном процессе.

Цепочка формирования подобных умений на первый взгляд проста: от репродуктивных умений — к продуктивным и далее — к метакогнитивным. За некую точку отсчета мы взяли известную таксономию Б.Блума [14].

Б. Блум выделил следующие уровни: знание (употребляемых терминов, конкретных фактов, понятий и т.д.), понимание (понимание фактов, интерпретация материала, схем, преобразование словесного материала в математические выражения и т.д.). Уровень «знание — понимание» — это репродуктивный уровень знаний. Чтобы проверить эти знания, мы используем задания типа: «решите», «прочитайте», «назовите», «перескажите», «объясните принцип действия». Продуктивный уровень знаний — применение, анализ, синтез, оценка: применение знаний (использование понятий в новых ситуациях, применение законов, процедур), анализ (выделение скрытых предположений, видение ошибок в логике рассуждений, проведение разграничений между фактами и следствиями и т.д.), синтез (написание творческого сочинения, составление плана исследования и т.п.), оценка (оценивание логики построения материала, значимости

продукта деятельности и т.д.). За когнитивными умениями следуют метакогнитивные, такие, как способность к планированию собственной учебной деятельности, самоанализу, самооценке, которые помогают учащимся выйти на способность к самообразованию.

Для формирования определенных метакогнитивных умений в арсенале данной технологии большое количество различных педагогических действий: приемов, методов и стратегий ведения урока. Важным является то, что учащиеся при решении образовательных задач сами формируют метакогнитивные умения и пользуются ими, тем самым развивается способность к саморегуляции учебной деятельности и самообразованию. А самообразование является типичным проявлением рефлексивной способности, где субъект учения выступает как «Я — ученик» и как «Я — учитель».

Изучение и применение технологии развития критического мышления дает возможность учителю оценить когнитивные способности учащихся, провести рефлексию их деятельности, ценностно-смыслового усвоения содержания, а также собственной деятельности на уроке. Это позволяет учителю двигаться дальше как в планировании и ведении урока, серии уроков, так и в плане профессионального развития. Благодаря рефлексии учитель способен выйти за пределы полной поглощенности непосредственной деятельностью, осознать возникающие перед ним проблемы в широком контексте современного изменяющегося мира, передать эти способности своим ученикам.

В самом алгоритме технологии развития критического мышления, функциях фаз технологии заложены механизмы развития рефлексивных умений.

Важнейшей функциями фазы вызова являются:

- Информационная. Вызов уже имеющихся знаний, опыта, который имеется у учащихся по теме. Часто у учащихся нет «первоначальных» знаний по изучаемому вопросу, тогда на стадии вызова «работают»: вопросы до изучения нового материала («толстые и тонкие вопросы», «ромашка Блума»), таблица «вопросительные слова» и др. Возможен вариант «вызова знаний» при помощи ассоциаций, предположений.

- Мотивационная. Предъявляя «свой опыт», задавая «свои вопросы», мы хотим получить на них ответы, проверить правильность высказанных предположений, а это всегда интересно ученику.

- Систематизационная. Часто на стадии вызова учитель дает задание или помогает учащимся систематизировать (в большинстве случаев графически оформить) материал до его изучения, для этого служат отдельные приемы ТРКМ («кластеры», линии сравнения в «концептуальной» и «сводной» таблицах и др.).

- Целеполагания. Технология развития критического мышления — одна из немногих, которая помогает от декларации самостоятельного целеполагания перейти к научению этому умению. Озвучивая свои вопросы (запросы) к изучаемому, систематизируя знания на стадии вызова,

ученик выбирает направления изучения темы, ставит собственные цели к новой теме, выбирает направления ее дальнейшего изучения.

Итак, на стадии вызова рождается «первоначальное» знание: актуализируется опыт, формулируются вопросы, на которые хочется получить ответ — т.е. информация, которую необходимо проверить, дополнить, изучить.

Вторая стадия урока — смысловая, где даются новые знания (лекция, текст параграфа, видеofilm, опыт и т.д.). На этом этапе урока педагогу важно, «не забыть» о работе, проведенной на стадии вызова, подавать новый материал, «оглядываясь» на запросы учащихся, учитывая их опыт по данной теме, следуя за целями (запросами) учащихся. Таким образом, основными функциями смысловой стадии остаются: информационная (новая информация), мотивационная, функция целеполагания.

На стадии рефлексии учителю важно организовать обсуждение пройденного таким образом, чтобы ученик смог оценить и продемонстрировать, как изменилось его знание от стадии вызова — к стадии рефлексии. Не менее важным является и оценка «мыслительного пути», действий учащегося, оценки своей работы в команде, своего понимания пройденного, всего того, что мы определяем, как инструменты, которые помогут ученику в дальнейшем, «научат его учиться» и без помощи учителя. Функция стадии рефлексии — это развитие рефлексивных метакогнитивных умений учащихся.

Технология развития критического мышления построена на рефлексии и одновременно обеспечивает ее развитие. Технологическое обеспечение рефлексии в обучении можно определить как сочетание определенных средств и методов, обеспечивающих реализацию диагностично поставленных учителем и учениками целей в процессе активно конструированного субъектами обучения процесса, основанного на осмыслении значимого для них опыта.

Данная технология носит рефлексивный характер, так как она:

- формирует самостоятельность мышления;
- вооружает способами и методами самостоятельной работы;
- дает возможность сознательно управлять образовательным процессом в системе «учитель — ученик»;
- позволяет влиять на цели, способы, методы и результаты образовательного процесса.

Рефлексия — необходимое условие того, чтобы учащийся и педагог видели схему организации образовательной деятельности, конструировали её в соответствии со своими целями и программами, осознавали возникающую проблематику и другие результаты.

Заключение.

Наиболее интересными в подходах и поисках школы в решении задач современного образования нам кажутся исследования феномена самообразования на стыке педа-

гогики и психологии, и эти исследования связаны с понятием рефлексии. Мы говорим о феномене «мышления о мышлении», т.е. о рефлексии учителя и ученика над собственной мыслительной деятельностью, о механизмах «научения рефлексии», о технологиях метакогнитивного рефлексивного характера, решающих проблему достижения метапредметных результатов в учении, способности к самообразованию. Один из таких путей — овладение субъектами учения технологиями рефлексивного характера.

Механизмы рефлексии воплощаются в метакогнитивных умениях, которые в отличие от конкретно-содержательных умений, формирующихся по законам логики, формируются на основе рефлексии. Процесс рефлексии заключается в осознании собственных мыслей и действий, в осознании мыслей и действий другого.

Педагогическая рефлексия (точнее — общие механизмы рефлексии, используемые применительно к решению педагогических проблем) учитывает специфику самой деятельности педагога, то есть процесс взаимодействия в системе «учитель — учащиеся», и поэтому носит выраженный двунаправленный характер. В обычном школьном обучении учитель стремится к тому, чтобы ученики его понимали; однако для этого он должен сам понимать своих учеников. Лишь в той мере, в какой учитель способен рефлексивно понимать учеников, он и создает условия для становления ученика активным субъектом учения: выдвигает перед учеником посильные задачи, вооружает его методологией их решения, помогает в групповой деятельности и диалоговом общении. Добавим: в самообразовательной деятельности, которая вне рефлексии невозможна, человек выступает сам для себя и «Я — учеником» и «Я — учителем», благодаря чему он сам направляет, исполняет и одновременно контролирует процесс своего учения.

Образовательные технологии, построенные с помощью рефлексивных механизмов взаимодействия в системе «учитель — ученик», содействуют освоению учащимися методов осознанного анализа, конструирования и решения проблем, а также адекватной самооценки собственных действий. Рефлексивный анализ проблем и способов их решения, осваиваемый учащимися, является необходимым условием выработки приемов самостоятельной постановки задач, гипотез и планов решений, критериев оценки полученных результатов. Тем самым развивается способность учащихся к саморегуляции учебной деятельности и к самообразованию в целом.

Обобщая вышесказанное, мы определяем рефлексии как актуального объекта педагогической науки. Формирование рефлексивной культуры мышления учащихся, студентов, профессионалов становится одной из тенденций образования сегодня. Другим важнейшим направлением современного образования становится инновационное движение, внедрение новых педагогических технологий.

Литература:

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. — Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004.
2. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1995.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. т. — 4. — М., 1994.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление. Технология развития. — СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
5. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. — М.: Просвещение, 2004.
6. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. — СПб.: СПбАППО, 2002.
7. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. — СПб.: СПбГУПМ, 2002, 2003.
8. Материалы проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления». — ИОО «Фонд Содействия», 1997.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М., 1994.
10. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества рефлексии // Наука о человеке. — М., 1989.
11. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. — 2002. — № 4.
12. Холодная М.А. Психология интеллекта, парадоксы исследования. — Москва-Томск, 1997.
13. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы. — М., 1975.
14. Bloom B.S. (Ed.) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York: Longman, 1956.

Деловая игра как способ развития социальной компетентности обучающихся

Сизых Татьяна Валентиновна, аспирант

Восточно-Сибирская государственная академия образования (г. Иркутск)

Из словаря-справочника: **деловая игра** — средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности.

Концепция модернизации образования одним из приоритетов образовательной политики определяет обеспечение качества образования и его соответствие потребностям личности, общества и государства. И, конечно, школа должна сформировать у ученика целый ряд компетентностей, способных выступить в качестве движущей силы всего процесса личностного развития не только в период обучения, но и после окончания школы.

Математика как учебный предмет имеет богатые возможности для развития социальной компетентности школьников. Придание социально значимым знаниям практикоориентированного характера, сформированность навыков общения с другими людьми основываются на умении самостоятельно добывать знания, использовать их как орудийные средства при решении различных задач, что, в свою очередь, выступает в качестве показателей формирования социальной компетентности.

Математика широко использует аналогии, ассоциации, все то, что возбуждает активное мышление, вызывает чувство нового, интерес к нему, радость удовлетворения любознательности.

Положение о необходимости развития у школьников социальной компетентности не ново. Для этого учебная деятельность должна представлять интерес. В интересе К.Д. Ушинский видел основной внутренний механизм успешного учения. Он считал, что нужно сделать учебную работу насколько возможно интересной, но не превращать эту работу в забаву. В отечественной психологии общая теория интереса разрабатывалась такими учеными, как Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л.И. Божович, Л.А. Гордон, С.Л. Рубинштейн. Проведенные данными учеными исследования позволяют сделать вывод о том, что познавательный интерес представляет собой личностное образование, в котором органически представлены все важные для личности процессы: интеллектуальные, эмоциональные, волевые.

Современный учитель ищет разнообразные формы проведения уроков, новые построения учебных занятий, которые отличаются от стандартных. Педагогическая деятельность всегда предполагает творчество. Разнообразное содержание позволяет на уроках использовать игровые технологии, а именно технологию деловой игры. В деловых играх моделируются жизненные ситуации: игра

представляет участнику возможность побывать в роли экскурсовода, учителя, судьи, директора и т.п. Использование деловых игр раскрывает творческий потенциал каждого обучаемого. В процессе деловой игры происходит более интенсивный обмен идеями, информацией, она побуждает участников к творческому процессу.

Деловые игры используются, как правило, в трех различных аспектах:

- игра — обучение
- игра — тренинг
- игра — исследование

Однако следует отметить, что каждая конкретная деловая игра несет в себе переплетение указанных аспектов, либо в соответствии с определенными целями игры акцент может делаться на каком-то одном аспекте.

Для развития социальной компетентности у обучающихся в учебном процессе применяют следующие модификации деловых игр:

Имитационные игры.

Имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия. Класс делится на группы по 4–5 человек. Каждый становится специалистом определенного профиля. Группы изучают общие сведения, отвечают на предложенные вопросы.

Имитационная игра используется при усвоении новых знаний, способствует эмоциональной приподнятости, деятельности, соперничеству, конкуренции, обучающиеся вовлекаются в некую жизненную ситуацию.

Операционные игры.

Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций: решение поставленных задач, ведение пропаганды и агитаций.

Операционные игры формируют умение полемизировать, отстаивать свою точку зрения. Имеет социализирующую ориентацию.

«Деловой театр»

Основная задача метода — научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты. Игра используется в качестве контроля, позволяет индивидуально оценить обучающихся. Участники приобретают дидактические, воспитывающие, развивающие, социализирующие навыки: умение находить оптимальное решение, адаптироваться к условиям среды, умение сравнивать, сопоставлять.

Игра «Ученый Совет»

План игры:

- Вступительное слово ведущего.
- Слово Ученому совету (чтение указов).
- Представление рефератов:

а) теоретическая часть;

б) проведение фрагментов, бесед, кроссвордов, сказок и т.п.

На уроке математики структура деловой игры может быть такой:

- знакомство с реальной ситуацией;
- построение её имитационной модели;
- постановка главной задачи командам (бригадам, группам), уточнение их роли в игре;
- создание игровой проблемной ситуации;
- отбор необходимого для решения проблемы теоретического материала;
- разрешение проблемы;
- обсуждение и проверка полученных результатов;
- коррекция;
- реализация принятого решения;
- анализ итогов работы (рефлексия);
- оценка результатов работы.

Методика проведения деловых игр включает следующие этапы:

Этап подготовки.

Разработка игры

- разработка сценария
- план деловой игры
- общее описание игры
- содержание инструктажа
- подготовка материального обеспечения

Ввод в игру

- постановка проблемы, целей
- условия, инструктаж
- регламент, правила
- распределение ролей
- формирование групп
- консультации

Этап проведения

Групповая работа над заданием

- работа с источниками
- тренинг
- мозговой штурм

Межгрупповая дискуссия

- выступление групп
- работа экспертов

Этап анализа и обобщения

- анализ, рефлексия
- оценка и самооценка работы
- выводы и обобщения

Деловая игра предполагает групповую форму работы, поскольку она позволяет:

- обеспечивать режим наибольшего благоприятствования для проявления индивидуальных качеств каждого учащегося в системе межличностных отношений;
- исключить пассивную позицию ребенка на уроке;
- самостоятельно добывать теоретические знания и формировать практические навыки;
- получать опыт определенного социального поведения.

Совместные размышления, поиск истины требуют работы с дополнительными источниками информации; развивают умения анализа, синтеза, обобщения. Помимо знаний у детей формируются навыки социального поведения и интереса к другому, как источнику познания.

Применение на уроках деловых игр обогащает социальный опыт обучающихся: учит деловитости, умению преодолевать трудности, достойно переживать успехи

и неудачи, воспитывает уверенность в своих силах, учит взаимодействовать с учителями и одноклассниками.

Литература:

1. Лоповок Л.М. Математика на досуге. — М.: Просвещение, 1981
2. Лэнгдон Н. Снейч Ч. С математикой в путь! — М.: Лайда, 1987
3. Мадер В.В. Математический детектив. — М.: Просвещение, 1992
4. Манвелов Конструирование современного урока математики. — М.: Просвещение, 2002
5. Минский Е.М. От игры к знаниям. — М.: Просвещение, 1982

В поисках педагогических инноваций при подготовке участников к олимпиаде по географии

Стеклёва Светлана Юрьевна, учитель географии
МОУ «СОШ р.п. Духовницкое» (Саратовская обл.)

Одна из важнейших проблем образовательной системы наших дней — развитие творческих способностей учащихся, формирование у них умения самостоятельно приобретать и применять знание. Обновление образования подрастающего поколения требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения.

У каждого учителя в процессе работы возникает множество вопросов. Как пробудить у школьника исследовательский интерес? Как воспитать у подрастающего поколения умение работать самостоятельно?

Главная задача современной школы — не просто дать ученикам определённую систему знаний, а научить детей самостоятельно добывать знания, используя для этого все имеющиеся возможности. Из большого разнообразия форм работы при подготовке к олимпиадам, автором данной статьи предлагаются методы, используемые в личной практике, во время работы в школе учителем географии.

Практика работы учителем географии в МОУ «СОШ р.п. Духовницкое Духовницкого района Саратовской области» убеждает в том, что даже небольшие изменения в организации учебной деятельности — создание проблемных ситуаций, введение игровых моментов благотворно влияют на учеников. Главный стимул учиться — неизвестность. Неизвестность — это мотивировка движения. У кого больше интереса, у того быстрее развиваются способности.

Главное при подготовке к олимпиаде — заинтересовать ребят этим соревнованием, включить элементы подготовки в уроки, во внеурочную и внеклассную работу. Олимпиадные задачи, как правило, отличаются повышенным уровнем сложности. Они нужнее не столько для того, чтобы проконтролировать знания, сколько проверить их умение логически мыслить, делать собственные заключения и прогнозы. Организуя олимпиады

по географии, главное внимание учитель должен уделить подготовке к ним. Лучше начать эту работу с ребятами шестых классов. Такой выбор представляется обоснованным, так как это тот возраст, когда склонности и способности к географии начинают достаточно ярко проявляться. Шестиклассников интересует всё загадочное, неведомое, труднообъяснимое. В этом возрасте они способны уже к самостоятельному поиску. Поэтому обычно серьёзных успехов достигают те ребята, которые начали тренироваться ещё при изучении начального курса географии.

Победителем олимпиады может стать только школьник, хорошо ориентированный в разных областях географии. Для успеха на олимпиаде необходимы и некоторые специальные типы одарённости. Всем одарённым детям свойственна потребность в знаниях. Главная задача родителей и учителей — вовремя заметить проявление талантливости у детей, заметить «искорку любознательности», создать условия для их развития.

Чтобы ответить на вопросы, возникшие у ребят в ходе подготовки к олимпиаде, рекомендуется коллегам проводить консультации, географические вечера, конференции, организовать вместе с учениками уголок «Готовимся к географической олимпиаде», выставки книг, которые рекомендуется прочесть. Большой интерес у учащихся всех классов вызывают беседы, сопровождающиеся показом презентаций. Достоинством компьютерных презентаций является увеличение темпа занятия. Они практически заменяют традиционные мел и доску. Ещё одним положительным моментом презентаций является постоянное наличие информации перед глазами детей, а также возвращение при необходимости к нужной информации. Презентации дают возможность подать информацию в максимально наглядной и легко воспринимаемой форме. Применяя презентации, учитель исполь-

зуют методы активного, деятельного обучения. Беседы становятся интереснее, эмоциональнее, они позволяют учащимся в процессе восприятия задействовать зрение, слух, воображение, что позволяет глубже погрузиться в изучаемый материал. Большое внимание необходимо уделить тому, какой вклад вносят учащиеся в создание презентаций. Эту работу можно превратить в творческий процесс с элементами проектной деятельности. В этом случае у учащихся возникает интерес к поиску необходимой информации в различных источниках при подготовке к олимпиаде.

Чтобы работа ладилась, очень важно продумать план подготовки к олимпиаде. В него нужно включить перечень мероприятий, которые нужно спланировать и выполнить.

Наибольшую помощь в подготовке к олимпиаде оказывают учащиеся 10–11 классов. Среди ребят всегда находятся такие, кто без промедления откликается на возможность самим организовать и провести интересные мероприятия, например, викторину или конкурс с ИКТ-презентацией. Именно на таких ребят следует опереться учителю в работе.

Например, для проведения географического конкурса для 6–7 классов «Путешествие по географической карте», образуется группа из 3 активистов-старшеклассников. Совместно с учителем они подбирают вопросы разной сложности, подготавливают задания, географические карты.

Старшеклассники, проводящие под руководством учителя внеклассное мероприятие, впоследствии составляют и «жюри» конкурса. Один из них читает вопросы, второй внимательно следит за тем, кому первому предоставить слово, третий фиксирует отвечающих и правильные ответы.

На таких конкурсах отношения «учитель – ученик» поднимаются на качественно новый уровень, активизируется познавательная деятельность учащихся. Такая совместная работа имеет ряд явных преимуществ: экономия времени, развитие коммуникативных и организаторских навыков, возрастание объёма материала усваиваемого учащимися и глубина понимания.

Обычно попробовать свои силы, на так называемую разведку, приходят ребята 6–7 классов. Для привлечения таких ребят недостаточно интересного содержания вопросов и задач, необходимо сопровождать вопрос рисунком или схемой, требующим наблюдательности и сообразительности. А вот привлекательность вопросов для старшеклассников должна обеспечиваться содержательной стороной. Составляя задачи для старшеклассников, можно использовать графики и диаграммы. Важным моментом в подготовке олимпиад является составление вопросов и заданий. Основным положением при составлении вопросов является связь с программным материалом по географии. На школьном уровне, для выполнения олимпиадных заданий учащиеся используют только те теоретические положения и практические умения, которые определены программой по географии,

что позволяет избежать перегрузки школьников. Для подготовки к олимпиадам полезны и викторины. В различные викторины, кроме устных вопросов, можно включить и письменные.

По окончании мероприятия, совместно обсуждается и отмечается, что было удачно, а что надо исправить к следующему разу.

Сегодня трудно представить работу учителя географии без использования информационных технологий, позволяющих с помощью компьютера, различных информационных программ строить уроки, проводить внеклассные и внеурочные мероприятия, осуществлять подготовку учащихся к олимпиадам. Ранее информацию по любой теме учащийся мог получить по разным каналам: учебник, справочная литература, лекция учителя, конспект урока. Сейчас школьники зачастую больше времени проводят в поиске нужной информации в глобальной сети, в сетевых сообществах, а не в традиционных учебниках. Мозг ребёнка, настроенный на получение знаний в форме разнообразных развлекательных программ по телевидению, гораздо легче воспринимает предложенную учителем информацию с помощью ИКТ. Следовательно, учителю необходимо владеть не только современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с ребёнком, но и непрерывно развивающимися ИКТ. В своей практике использование Интернета автор применяет с целью увеличения наглядности и мотивации учащихся. На мнению автора, взгляд, привлекательность компьютера ещё не обеспечивает устойчивого интереса к нему и к деятельности, связанной с его использованием. Необходимо постоянно искать возможности поддержания интереса в самом содержании учебного материала и в совершенствовании методики преподавания. Работая с разнообразными сайтами, ребята могут «путешествовать» по странам мира, по границам водосборных бассейнов, заглянуть в глубины Мирового океана. Одним из средств, повышающих эффективность урока, внеклассного мероприятия, является интерактивная доска. Интерактивная доска – поверхность, на которую проецируется экран монитора, она является чувствительной и позволяет использовать «ручку», чтобы рисовать, писать на самой доске и управлять работой компьютера, подключённого к ней. Также её возможности используются, в основном, на этапе проверки знаний учащихся. Использование интерактивной доски позволяет повысить заинтересованность учащихся и улучшить запоминание учебного материала. Конечно, все мероприятия перепоручить компьютеру нецелесообразно, учитель сам может выстроить урок, внеклассное мероприятие, организацию учебного проекта и использовать различные методические приёмы. Информационные технологии должны не заменить известные педагогические технологии, а помочь им быть более результативными.

Использование информационных технологий формирует непрерывный познавательный интерес у многих уча-

щихся, часто переходящий в проектно-исследовательскую деятельность по конкретным темам и разделам. Продуктивнее при подготовке к олимпиадам и творческие задачи. Для их решения необходимы умения логически мыслить, способность к интуитивному решению проблемы как высшего проявления логического мышления. Поэтому, для развития кругозора, мышления и памяти важно решать олимпиадные задачи прошлых лет.

Всем известно, что профессия учителя является одним из наиболее творческих видов деятельности. Предмет творчества педагога — воспитание и образование уникальной и неповторимой человеческой личности. Соответственно и сам учитель должен быть личностью творческой. Учитель постоянно находится в нестандартной обстановке, в процессе живого общения с детьми, где ка-

ждая новая ситуация требует творческого и оригинального решения.

Педагогические инновации — это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения школьников. Новизна любого средства относительна как в личном, так и во временном плане: то, что ново для одного учителя, может быть пройденным этапом для другого. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Поэтому педагогам нужно постоянно следить за новшествами в образовании и осуществлять инновационную деятельность.

Всё изложенное автором не является раз и навсегда данным рецептом, панацеей на тернистом пути географического образования, однако достигнутые успехи учеников вселяют оптимизм.

Литература:

1. Бардин К.В. Как научить детей учиться. М.: Просвещение, 1997. — 112 с.
2. Душина И.В. Методика и технология обучения географии: Пособие для учителей и студентов пед. ин-тов/ И.В. Душина, В.Б.Пятунин, Е.А. Таможня. — М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2006. — 203 с.
3. Кановская М.Б. Педагогика. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2009—64 с.
4. Потапова Е.Н. Радость познания. — М.: Просвещение, 1990. — 96 с.

О влиянии образа православного храма в Законе Божиим и в повести «Вий» Н.В. Гоголя на учащихся

Толстых Ольга Александровна, аспирант

Педагогическая академия последипломного образования, г. Москва

*Чище горного снега и светлей небес должна быть душа моя,
и только тогда разрешится загадка моего существования ...*

Н.В. Гоголь.

*... или вы не знали, что Мне должно быть в том,
что принадлежит Отцу Моему?*

Луки 2:40—51 (3,308)

Знаком древнерусского искусства Е.Н. Трубецкой, размышляя о сущности того образа мира, который воплотил в себе православный храм, спрашивал: «Чем надлежит быть Вселенной — зверинцем или храмом?» И отвечал: «Сама Вселенная должна стать храмом Божиим. В храм должно войти все человечество, ангелы и вся низшая тварь» (5, 10).

Храм («церковь») — особый дом, посвященный Богу, — «Дом Божий», в котором совершаются богослужения. В храме пребывает особенная, одухотворенная благодать, или милость Божия, ниспосланная Самим Господом и подаваемая прихожанам через священнослужителей. Церковь же в творчестве Н.В. Гоголя, на наш взгляд, приобретает особое значение. Поэтому автор данной статьи попыталась рассмотреть и сопоставить два образа — пра-

вославного храма в Законе Божиим и «темного» храма в повести «Вий» Н.В. Гоголя и определить степень влияния церкви на учащихся.

Почему же автор статьи обращается именно к этой теме? Нам известно, что взгляды на церковь сложились в русской культуре еще со времен Древней Руси. Все свои помыслы и представления о высшей красоте, любви и добре связывали наши предки с образом храма — воплощением Царства Божия на земле. И не было в русской земле уголка, где бы на самом красивом месте не возвышался большой собор или хотя бы маленькая церковь.

Предназначение православного храма в том, чтобы люди в молитвенном общении могли очистить душу от земных грехов. В нем крестят младенцев, венчают при вступлении в брак, отпевают умерших... Участвуя в цер-

ковном действе, верующие испытывают непередаваемые словами чувства высокого духовного обновления, эмоционального потрясения.

Наружный вид православного храма отличается тем, что над храмом возвышается купол, изображающий небо. Купол заканчивается вверху главою, на которую ставится крест во славу Иисуса Христа. Над входом в храм обычно строится колокольня. Колокольный звон созывает прихожан на молитву — к богослужению и возвещает о важнейших частях совершаемой в храме службы.

При входе в храм снаружи устраивается паперть (площадка, крыльцо). Часть помещения храма, ограниченная с одной или обеих сторон рядом колонн или столбов, называется «нефом», что по-латински означает «корабль». Символичное название: храм в христианском понимании — подобие необъятной Вселенной, Дом Бога, «корабль спасения».

Алтарь отделяется от средней части храма иконостасом, состоящим из нескольких рядов икон и имеющим трое ворот. Через царские ворота никому не разрешается проходить, кроме священнослужителей.

Иконостас раскрывает духовную сущность того, что совершается в алтаре. Образы иконостаса показывают, каким становится человек, соединяющий себя с Богом. По мнению П.А. Флоренского, «иконостас есть граница между миром видимым и невидимым ...» (7, 28).

Во время литургии в храме вспоминается вся земная жизнь Спасителя и совершается таинство причащения, которое установил Сам Христос на Тайной Вечери. «Таинство причащения состоит в том, что в нем благодатию Божией хлеб и вино освящаются — делаются истинным Телом и истинною Кровию Христовой, оставаясь по виду хлебом и вином, и мы под этим видом хлеба и вина принимаем истинное тело и истинную кровь Спасителя, чтобы войти в Царство Небесное и иметь вечную жизнь» (4, 44).

Православный храм — это великое святое место, где с особенной милостью, невидимо присутствует Сам Бог, поэтому мы должны учить детей входить в храм с молитвой и держать себя в церкви тихо и благоговейно. Во время богослужения нельзя разговаривать, а тем более смеяться. Нельзя поворачиваться спиной к алтарю. Каждый должен стоять на своем месте и не переходить с одного места на другое. Только в случае нездоровья разрешается сесть и отдохнуть. Не следует уходить из храма до окончания богослужения.

Вот таков православный храм — своеобразное светлое зеркало мира. Церковь называют «баней пакибытия», то есть местом, отмывающим нас от скверны для «еще жизни» (8, с. 4).

И, напротив, читая повесть «Вий» Н.В. Гоголя, мы должны обратить внимание учащихся на то, что храм — это темное, мрачное, враждебное всему живому место. Вот каким видится храм читателям в первую ночь: «Церковь деревянная, почерневшая, убранная зеленым мохом, с тремя конусообразными куполами, уныло стояла почти на краю села. Заметно было, что в ней давно уже не от-

правлялось никакого служения. Свечи были зажжены почти перед каждым образом. Гроб поставили посередине, против самого алтаря...» (2, 469). «Посередине стоял черный гроб. Свечи теплились пред темными образами. Свет от них освещал только средину церкви. Отдаленные углы притвора были закутаны мраком. Высокий старинный иконостас уже показывал глубокую ветхость; сквозная резьба его, покрытая золотом, еще блестела одними только искрами. Позолота в одном месте опала, в другом вовсе почернела; лики святых совершенно потемневшие, глядели как-то мрачно...» (2, 475).

«Темнота», «мрак», «запустение» — слова, употребляемые автором для описания внутреннего убранства церкви. Эти же слова-метафоры можно применить и для описания **недостаточной веры** главного героя повести Хома. «Темнота» усиливается и за счет «страшной красоты» покойницы.

Панночка воплощает собой ожидания какого-то **страшного чуда** главным героем повести: «Вот, вот встанет! Вот поднимется, вот выглянет из гроба!.. Что... если встанет она?.. Ну, если подыметься?..» Хотя раньше Хома думал иначе: «Ведь она не встанет из своего гроба, потому что побоится Божьего слова» (2, 477). Однако, когда Хома читает в «темном» храме о будущем воскресении праведной души, происходит это ожидаемое противоестественное **чудо оживления** мертвой.

Что же мы видим в храме во вторую ночь? «Ветер пошел по церкви от слов, и послышался шум, как бы от множества летящих крыл. Он (Хома) слышал, как бились крыльями в стекла церковных окон и в железные рамы, как царапали с визгом когтями по железу и как несметная сила громила в двери и хотела вломиться» (2, 481).

В третью ночь защита храма нарушается: «Они приближались к церкви и вступили под ее ветхие деревянные своды, показывавшие, как **мало заботился владетель поместья о Боге и о душе своей**. ...Все было так же. Все было в том же грозно-знакомом виде. ...Посередине все так же неподвижно стоял гроб ужасной ведьмы. ...Тишина была страшная; свечи трепетали и обливали светом всю церковь. ...Вихорь поднялся по церкви, попадали на землю иконы, полетели сверху вниз разбитые стекла окошек. Двери сорвались с петель, и несметная сила чудовищ влетела в Божью церковь. Страшный шум от крыл и от царапанья когтей наполнил всю церковь...» (2, 488). Складывается впечатление, что чудовища являются не только воплощением дьявола, но вместе с тем они знаки **земных грехов главного героя**.

«Так навеки и осталась церковь с завязнувшими в дверях и окнах чудовищами, обросла лесом, корнями, бурьяном, диким терновником; и никто не найдет теперь к ней дороги» (2, 489).

В эпилоге «Вия» поруганным храмом предстает и опустошенная, «**мертвая душа**». Так, товарищ Хома, бывший богослов Халява, становится «звонарем самой высокой колокольни» в Киеве. Но тем не менее герой остается постоянно во власти земных пороков и стра-

стей: постоянно «являлся с разбитым носом», а во хмелю, перед тем как спрятаться «в бурьяне... не позабыл, по прежней привычке своей, утащить старую подошву от сапога...» (2, 490).

Для православных христиан храм является зеркалом мира, воплощением Царства Божия на земле. Почему же гоголевская церковь совсем другая, не похожая на ту, которая встает перед нами в Законе Божием; почему она мрачная, страшная, покинутая всеми? Почему в Дом Божий рвется нечистая сила?

Во-первых, необходимо указать ученикам на то, что главный герой поддается греховности: отпекает убитую им же ведьму, молитвы читает неосознанно, будучи в нетрезвом состоянии, и думает о табаке; Хома не хранит пост, он склонен к воровству, лжив. Основными же критериями нравственности человека являются его моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к окружающим, социуму, и к самому себе. Поэтому все происходящее в «темном» храме можно истолковать и как видения главного героя от страха, нечистой совести и греховных помыслов.

Литература:

1. Глянц В.М. Гоголь и апокалипсис. — М.: ЭЛЕКС-КМ, 2004.
2. Гоголь Н.В. Вечера на хуторе близ Диканьки. Миргород: Повести. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
3. Детская Библия. Российское Библейское Общество. — М., 1997.
4. Закон Божий. Сост.: протоиерей Серафим Слободской. Издание четвертое. Тип. преп. Иова Почаевского, 1987.
5. Князь Е.Н. Трубецкой. Три очерка о русской иконе. — Новосибирск, 1991.
6. Котельников В.А. Христианство и русская литература. Сб. 4-й. — С.-П.: Наука, 2002.
7. Рапацкая Л.А. Художественная культура России: От Древней Руси к золотому веку. — М.: Вентана-Графф, 2000.
8. Сурова Л.В. Оглядываясь на Заповеди. Педагогическая подготовка к исповеди. — М.: Троица, 2011.

Развитие учебно-познавательной компетенции на уроках информатики

Шумилова Анна Александровна, учитель информатики
МОУ СОШ №135 (г. Снежинск, Челябинская обл.)

...никакая внешне предлагаемая информация не может быть перенесена внутрь его, если у школьника нет соответствующей мотивации и лично значимых образовательных процессов.

А.В.Хуторской

В Концепции модернизации российского образования, являющейся одним из важнейших нормативных документов, определяющих стратегию развития отечественного образования, отмечается, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, опре-

деляющие современное качество содержания образования». [20]

Под компетенцией, следуя В.В. Краевскому и А.В. Хуторскому, будем понимать «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.» [26]. Учебно-познавательная компетенция (УПК) является одной из важнейшей компетенций. Она представляет собой совокупность компетенций ученика

Во-вторых, обратим внимание на то, что сама душа главного героя пуста, его духовная «темнота» родственна чудовищам: «Бездыханный, грянулся он на землю, и тут же вылетел дух из него от страха» (2, 489).

Таким образом, мир повести пронизан страхом: человека лишает сил недостаточная вера, греховные помыслы, и душа его становится доступнее соблазнам плоти. Настоящая духовная жизнь начинается тогда, когда человек (ребенок) обретает внутреннюю систему нравственных ценностей. Именно это и происходит в период воцерковления. У ребенка на основе духовных истин должны формироваться личные идеалы и убеждения. Внутренняя ясность, определенность сознания является и целью педагога — целью духовного воспитания.

Детей необходимо готовить и приучать к душевному труду. Ребенок растет, растут его духовные возможности, растут искушения, и если он о них ничего не знает и к ним не готов, то как устоять ему в буре жизни?! (8, с. 3)

Вот поэтому в повести «Вий» Н.В. Гоголь изображает «темный» храм.

в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Степень сформированности УПК иногда в значительной степени определяет качество результата обучения учащегося. Важную роль в этом процессе играет информатика как наука и учебный предмет, так как компетенции, формируемые на уроках информатики, могут быть перенесены на изучение других предметов с целью создания целостного информационного пространства знаний учащихся.

Таким образом, одной из основных целей, встающих перед нами, является повышение уровня учебно-познавательной компетенции учащихся, способных адаптироваться к быстро меняющемуся миру.

УПК неразрывно связана с мотивацией учащегося, с тем, насколько ученик понимает зачем и почему он изучает тот или иной предмет.

Мотивом для изучения предмета «Информатика и ИКТ», конечно, в первую очередь выступает интерес к компьютеру. Но с каждым днем для большинства учеников компьютер становится, фактически, бытовым прибором, а вместе с ним теряет и мотивационную силу. Появление очень большого количества программных продуктов снизило стремление учащихся к теоретической информатике. Учитывая, что мотивы учащихся формируются через их потребности и интересы (Потребность □ Интерес □ Мотив), все усилия учитель должен направить, прежде всего, на развитие познавательных интересов учащихся. Что в свою очередь приведёт к формированию учебно-познавательной компетенции.

По мнению психологов, интерес к обучению — один из доминирующих мотивов учения. На современном этапе реформирования системы образования в педагогике вновь возникла потребность в пересмотре отношения учителей к познавательному интересу.

Интерес является единственным мотивом, который поддерживает повседневную работу нормальным образом. Он необходим для творчества. Ни один навык не формируется без устойчивого познавательного интереса. Но развитие познавательной активности не мыслимо без развития познавательного интереса. Рассмотрим факторы, формирующие познавательную активность учащихся: МОТИВЫ → ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС → ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ → ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ → УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.

В своей работе мы раскроем вопросы развития учебно-познавательной компетенции через призму развития интереса к предмету «Информатика и ИКТ».

Хотелось бы раскрыть вопрос о том, что понимается под учебно-познавательной компетенцией в информатике.

В составе учебно-познавательной компетенции можно выделить:

— Умение осуществлять планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей деятельности (планирование

собственной деятельности по разработке приложения, владение технологией решения задач с помощью компьютера, компьютерным моделированием)

— Умение выдвигать гипотезы, ставить вопросы к наблюдаемым фактам и явлениям, оценивать начальные данные и планируемый результат (моделирование и формализация, численные методы решения задач, компьютерный эксперимент, и т.п.)

— Владение навыками использования измерительной техники, специальных приборов, применение методов статистики и теории вероятностей (практикум по изучению внутреннего устройства ПК, моделирование работы логических схем и т.п.)

— Умение работать со справочной литературой, инструкциями (знакомство с новыми видами ПО, устройствами, анализ ошибок в программе и т.п.)

— Умение оформить результаты своей деятельности, представить их на современном уровне (построение диаграмм и графиков, средства создания презентаций)

— Создание целостной картины мира на основе собственного опыта.

Считаем, что развитие учебно-познавательной компетенции строится на развитии познавательного интереса, появлению и закреплению «правильных» мотивов к обучению.

Развитие познавательных интересов рассматривали многие психологи и педагоги. На каждом этапе развития человечества отношение к роли интереса в обучении формировалось под воздействием социальных, философских, религиозных и национальных воззрений и традиций. Как ценнейший мотив учебной деятельности интерес рассматривали психологи: Л.С. Благоннадежина, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина и др. Многие из них опирались на труды С.Л. Рубинштейна, который называл познавательный интерес ценнейшим мотивом учения, черпающий «строительный материал» из внешнего мира. Различные аспекты проблемы формирования познавательного интереса в школе исследованы Ю.К. Бабанским, В.Б. Бондаревским, Ф.К. Савиной, Г.И. Щукиной и др.

Под познавательным интересом, мы будем понимать — избирательную направленность личности на предметы и явления окружающие действительность. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес, становится основой положительного отношения к учению.

Итак, чем принципиально урок информатики отличается от других учебных предметов?

Во-первых, наличием специальных технических средств, в первую очередь — персонального компьютера для каждого ученика, а также задействованной в учебном процессе оргтехники, мультимедийных устройств. Во-вторых, компьютерный класс, в котором проводятся уроки, организован особенным образом: каждый ученик имеет, с

одной стороны, индивидуальное рабочее место, а с другой — доступ к общим ресурсам; ответы у доски практикуются значительно реже, чем на других уроках, зато больше приветствуются ответы с места; даже визуальный контакт с соучениками и учителем строится несколько иначе, чем на других уроках. Это создает особые условия для развития коммуникативных компетентностей. В-третьих, именно на уроках информатики активная самостоятельная деятельность, создание собственного, лично-значимого продукта могут быть естественным образом организованы педагогом. В-четвертых, предмет информатика отличает изначальная высокая мотивация учащихся. Однако последние психологические исследования в области мотивационной сферы подростков показывают явную тенденцию к снижению познавательной мотивации в целом и несформированность учебных интересов. В нашей школе мы работаем над разработкой новых педагогических методов и приемов по повышению познавательной мотивации учащихся. В своей практике для повышения познавательного интереса, мы применяем творческие задания. На уроке информатики учащиеся выполняют задания как практического, так и теоретического характера. Проблема, с которой сталкивается любой педагог, заключается в том, что ни содержание стандартных школьных задач, ни процесс их решения обычно не вызывают у учащегося познавательного интереса и желания работать. Поэтому приходится самим разрабатывать такие задания. В своей работе мы выделяем следующую классификацию творческих заданий по информатике, которая представлена в таблице 1.

Н.Д. Левитов под творческой работой предлагает понимать такую деятельность, в результате которой приобретает нечто новое, оригинальное, выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный

опыт ученика. «Творческая деятельность учащихся, — пишет Б.П. Есипов, — не ограничивается лишь приобретением нового, она включает создание нового» [4].

Творческий характер деятельности я определяю в процессе постоянного наблюдения за выполнением заданий каждым учащимся со следующих позиций: уровень развития внутренней мотивации деятельности учащегося [3]; оригинальность метода решения; творческая фантазия; оригинальность оформления; уровень использования межпредметных связей; умение осуществлять самоанализ своей деятельности, выявление примененных способов и оценка результатов.

По характеру проявления познавательного интереса в процессе изучения предмета выделяем *уровни развития познавательного интереса*: низкий уровень, средний уровень, высокий уровень. У учащихся с низким уровнем развития познавательного интереса активность на уроках ситуативная, часты отвлечения, предпочтение отдаётся задачам репродуктивного характера, со стереотипными действиями. Учащиеся со средним уровнем развития познавательного интереса предпочитают также поисковый характер деятельности, но не всегда склонны к выполнению творческих заданий, их самостоятельная деятельность носит эпизодический характер, зависит от внешних стимулов. Учащиеся с высоким уровнем развития интереса отличаются самостоятельностью, активным участием на уроке, предпочтением учебной деятельности более трудного характера.

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ. Работаю учителем информатики с 2001 года. В результате работы над развитием интереса к предмету, развитием мотивации, и, тем самым, развитием учебно-познавательной компетенции достигнуты следующие результаты работы:

Таблица 1.

№	Классификация творческих заданий
1.	Занимательные задачи (задачи-рассказы, задачи-парадоксы и т.д.).
2.	Интегрированные задачи (требующие знаний по нескольким темам, предметам).
3.	Творческие задачи (требующие самостоятельной постановки, описания алгоритма, использования специальных знаний).
4.	Задачи, допускающие несколько способов решения.
5.	Составление задач учащимися.
6.	Конструирование обратных задач.
7.	Составление кроссвордов, ребусов по теме.
8.	Разгадывание кроссвордов, ребусов.
9.	Написание рефератов, докладов.
10.	Разработка презентаций по теме.
11.	Проектная деятельность
12.	Творческая практическая работа (сказки, сочинения, рисунки и др.)

1. Рост познавательной активности и внутреннего уровня мотивации.

Учитывая условия формирования познавательного интереса, в своей практике я использую методику: «Исследование направленности и уровня развития внутренней мотивации деятельности учащихся» [3] и «Диагностика познавательной активности учащихся» (мотивация учебной деятельности). Динамика роста качественной успеваемости по предмету информатика в сравнении:

2007–2008–68%; 2008–2009–74%; 2009–2010–75%

2. Рост количества участников Всероссийского конкурса по информатике «Инфознайка»: 2008 г. – 20 участников; 2009 г. – 85 участников, 2 Всероссийских победителя; 2010 г. – 146 участников, 2 Всероссийских победителя.

3. Участие учеников в конкурсах и конференциях различного уровня.

– Школьная открытая конференция «Литвиновские чтения».

– Региональный форум «Шаг в будущее».

– XI научная инженерная выставка молодых исследователей и городов ЗАТО.

– Всероссийский Конкурс «Первые шаги».

– Всероссийские Юношеские чтения им.Вернадского.

– Федеральный конкурс Всероссийского детского экологического форума «Зелёная планета 2009».

4. Данный опыт был представлен на конкурсах и конференциях различного уровня.

– Всероссийский конкурс «Педагогические инновации», II место (2008 г.);

– Всероссийский конкурс «Педагогические инновации», III место (2009 г.);

– Всероссийский фестиваль «Открытый урок», дипломант (2009 г.);

– Всероссийский конкурс «Мой лучший урок», дипломант, Москва (2009 г.).

– Всероссийский конкурс «Педагогические инновации», медаль Януша Корчака (2010 г.);

В своей работе я рассмотрела вопрос повышения уровня учебно-познавательной компетенции учащихся через развитие познавательного интереса к предмету и повышения уровня мотивации.

Думаю, что работа, которая проводится мною, даёт положительные результаты. Это доказывают приведенные выше цифры, примеры, приложения и диаграммы.

В результате внедрения на уроке различных творческих работ, использования нестандартных домашних заданий, проектной технологии, вовлечения детей в научно-исследовательскую деятельность появляется высокий интерес к предмету «Информатика». Обучающиеся успешно применяют полученные знания на других изучаемых дисциплинах.

Литература:

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 234 с.
2. Бондаревский В.Г. Воспитание интереса к знаниям и потребности самообразованию. – М., – 1985.
3. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. <http://psyedu.ru/view.php?id=84>
4. Есипов Б.П. Самостоятельные работы учащихся на уроке. М., 1961.
5. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. М., 1960.
6. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 544 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 420 с.
8. Савина Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: Учеб. пособие к спецкурсу. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1989. – 67 с.
9. Соколова О.Л. Универсальные поурочные разработки по информатике. 10 класс. М.: ВАКО, 2006. – 400 с. – (В помощь школьному учителю).
10. Стандарт основного общего образования по информатике и информационным технологиям// Информатика и образование, №4–2004.
11. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
12. Шелепаева А.Х. Поурочные разработки по информатике: Универсальное пособие: 8–9 классы – М.: ВАКО, 2005. – 288 с. – (В помощь школьному учителю).
13. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
14. Щукина Г.И. Методы изучения и формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1971. – 352–358 с.
15. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
16. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005.

17. Босова Л.Л. Цели и содержание подготовки школьников в области информатики и информационных технологий в аспекте компетентностного подхода. // Педагогическая информатика, 2005, №2.
18. Доклад А.В. Хуторского на заседании в Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Центр «Эйдос»// www.eidos.ru/news/compet.htm.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5.
20. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года// <http://www.school.edu/>.
21. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность и как ее формировать? // Информатика и образование. — 2004. — №3.
22. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. — 2004. — №5.
23. Ракитина Е.А. Теоретические основы построения концепции непрерывного курса информатики. М., 2002.
24. Стандарт среднего (полного) общего образования по информатике и информационным технологиям // Информатика и образование. 2004. №4.
25. Фалина И.Н. Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике // Информатика. — 2006. — №7.
26. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. — 2003. — №2.

Научное издание

ПЕДАГОГИКА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Международная заочная научная конференция
г. Челябинск, октябрь 2011 г.

Том I

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.10.2011. Формат 60x90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 18,7. Уч.-изд. л. 14,8. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Два комсомольца»
454008, г. Челябинск, пр. Комсомольский, д. 2