

20 апреля 2011 г.



XII  
Всероссийская  
научно-практическая  
конференция

# ИНТЕГРАЦИЯ

МЕТОДИЧЕСКОЙ  
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ)  
РАБОТЫ  
И СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

IV  
ЧАСТЬ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ  
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы XII Всероссийской  
научно-практической конференции

Часть 4

20 апреля 2011 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354  
ББК 74.56  
И 73

Ответственный редактор  
*Д. Ф. Ильясов, доктор педагогических наук, профессор*

Редакционная коллегия:  
*В. Н. Кеспигов, М. И. Солодкова, И. М. Никитина, А. Г. Обоскалов,  
И. В. Резанович, А. А. Тараданов, А.А. Севрюкова, С. В. Олефир,  
А. А. Ленкова, Л. А. Нижегородова, В. А. Кудинов*

И 73 **Интеграция** методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции : в 4 ч. Ч. 4 / Международная академия наук педагогического образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2011. – 358 с.

ISBN 978-5-98314-419-4

В четвертой части сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, отражающие результаты исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования как тенденции современного общества. Здесь также представлены сообщения, касающиеся различных аспектов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования.

**УДК 351/354**  
**ББК 74.56**

ISBN 978-5-98314-419-4

© Международная академия наук педагогического образования, 2011.  
© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2011.

**СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В РЕГИОНЕ****ГРАЦИНСКАЯ Г. В., ПУЧКОВ В. Ф.**

г. Гатчина Ленинградской обл., Государственный институт экономики, финансов, права и технологий

Происходящая в России трансформация социально-трудовых отношений связана с формированием рынка труда в экономической системе страны. Этот процесс существенно отличается от эволюционного хода развития рынка труда в большинстве развитых в экономическом отношении стран. Негативное влияние на рынок труда в России оказывают:

– с одной стороны, недостаточно высокие темпы развития экономики в целом, обусловленные отсутствием заинтересованности «большого бизнеса» в расширении и модернизации производства и сложными условиями работы для среднего и малого бизнеса;

– с другой стороны, сложившаяся система профессиональной подготовки в силу различных причин объективного и субъективного характера, не учитывающая реальные потребности экономики в специалистах необходимого профиля и уровня подготовки.

Показатель соответствия профиля и уровня подготовленных специалистов требованиям экономики соответствующего региона характеризует эффективность системы образования и может быть рассчитан по формуле [2]:

$$SP(t) = \frac{\sum_{i=1}^m w_i \cdot | [N_i(t) - M_i(t)] |}{m},$$

где  $w_i$  – коэффициент дефицитности специальности, определяемый экспертным путем;

$N_i(t)$  – количество требуемых работников  $i$  – ой специальности;

$M_i(t)$  – количество выпускников  $i$  – ой специальности;

$m$  – количество специальностей, принятых к рассмотрению.

Регулярные расчеты вышеназванных показателей качества и эффективности образования дают возможность проследить имеющиеся тенденции изменения этих показателей, как в региональном разрезе, так и во временном. Это позволит разработать рекомендации и осуществить конкретные мероприятия по повышению качества и эффективности образования.

Усиление внимания к проблемам образования, в том числе и высшего, вызвано тем, что именно человеческие ресурсы во многих странах, включая Россию, определяют содержание и качество социально-экономического развития. Решение данных проблем со стороны профессиональной подготовки лежит в плоскости создания качественного человеческого капитала. Общепринятое определение человеческого капитала – это накопленные знания, умение, мастерство, которыми обладает работник, приобретаемые им благодаря общему и специальному образованию, профессиональной подготовке, производственному опыту [6].

Как известно, величина человеческого капитала определяется различными условиями и, в первую очередь, достигнутыми в стране уровнями образования, здравоохранения, социального обеспечения и т. д. При этом человеческим капиталом является экономически активное население страны или региона, обладающее физическим развитием, умственными способностями и знаниями, необходимыми для осуществления полезной трудовой деятельности в народном хозяйстве [4].

Однако, несмотря на общепринятые подходы к определению категории «человеческий капитал», проблема измерения (оценки) человеческого капитала остается до настоящего времени нерешенной. В тоже время общепризнано считать инвестициями в человеческий капитал затраты на [2; 4]:

- образование и профессиональную подготовку;
- здравоохранение, в том числе, обеспечение безопасности труда;
- социальное обеспечение;
- воспитание детей (формы воспроизводства человеческого капитала в следующем поколении);
- поиск информации о ценах и доходах, позволяющих снизить фактор неопределенности и риска.

При этом необходимо отметить, что образование, здравоохранение, социальное обеспечение – это факторы долговременного действия: здоровье делает человека способным к более интенсивному и продолжительному труду, образование и обучение повышает качество и производительность труда, социальное обеспечение повышает уверенность человека в будущем, его социальную стабильность.

В отличие от них миграция и поиск информации выступают как факторы кратковременного действия. Если образование и охрана здоровья связаны с действительной стоимостью рабочей силы, то миграция и поиск информации отражают колебания цены рабочей силы вокруг стоимости, являясь процессами распределительного порядка [2].

На протяжении XIX века и первой половины XX века человек рассматривался экономистами в качестве трудового ресурса и рабочей силы. В нынешнем XXI веке человек является носителем уникальных способностей, характер и процессы использования которых, выходят за рамки традиционного понятия рабочей силы. Человек становится субъектом творческого труда, а знания и информация превращаются в уникальные факторы современного производства [3].

В современной высокотехнологичной экономике, особенно в наукоемких секторах, характер и темпы развития материального и нематериального производства, качество товаров и услуг все в большей степени определяют не материальные ресурсы, а человек труда – его человеческий и интеллектуальный капитал.

Поэтому современный интерес к созданию качественного человеческого капитала отражает переориентацию научных исследований на проблему эффективного использования человеческого капитала в постиндустриальном обществе [1; 2].

Однако в современной российской экономике нет единого подхода в социально-экономической политике распределения инвестиций, обеспечивающих комплексное развитие различных сфер, связанных с созданием человеческого капитала. Инвестиции направляются в узкоспециализированные программы без предварительного научного обоснования их в целом на создание и развитие необходимого в экономике человеческого капитала.

Наибольшая уязвимость наблюдается в социальной защите населения, куда направляется недостаточный объем инвестиций для обеспечения достойной жизни населения, т. е. материальной обеспеченности на уровне стандартов современного развития общества и свободного развития человека. Данная проблематика недостаточно разработана. В связи с этим на ней необходимо заострить внимание.

Система социальной защиты в широком смысле – это система правовых, социально-экономических и политических гарантий, предоставляющих условия для нормального проживания населения страны.

Таким образом, социальная защита, с одной стороны, представляет собой функциональную систему, т. е. систему направлений, по которым она осуществляется. С другой стороны – институциональную, т. е. систему институтов, её обеспечивающих (государство, профсоюзы и другие общественные организации) [5].

Необходимо конкретизировать хотя бы частично понятие «социального благополучия». По нашему мнению, работающему человеку должны быть созданы условия для благополучного «завтрашнего» дня. К ним, в частности, можно отнести реализацию таких факторов как: обеспеченность детей местами в детском саду; местом в школе, находящейся в районе проживания родителей детей; получение пожилыми родителями достойной пенсии и, если они не здоровы – возможность получения вовремя медицинской помощи и т. д.

Кроме того социальная защита должна осуществляться по направлениям [7]:

- обеспечение членам общества прожиточного минимума и оказание материальной помощи тем, кому в силу объективных причин она необходима, защита от факторов, снижающих жизненный уровень;

- создание условий, позволяющих гражданам беспрепятственно зарабатывать средства для жизни способами, не противоречащими закону;

- обеспечение благоприятных условий труда для наемных работников;

- обеспечение экологической безопасности членов общества;

- защита граждан от преступных посягательств;

- защита гражданских, политических прав и свобод в соответствии с принципами правового и демократического государства.

Следовательно, в государстве необходимо не просто иметь институты социальной защиты, а чтобы они своей деятельностью в комплексе способствовали бы повышению качества человеческого капитала в регионе. В их обязанность необходимо вменить проведение расчетов соответствия количества детских садов, школ, кинотеатров, поликлиник, больниц и т. п. величине экономически активного населения в регионе на определенный момент времени. Само государство должно взять на себя ответственность по формированию достойных пенсий нуждающимся категориям населения.

Для создания стройной и надежной социальной защиты экономически активного населения необходимо, чтобы в региональной ад-

министративной структуре был институт, который взял бы на себя разработку соответствующей комплексной программы социальной защиты, включая уровень муниципальных образований.

Последние годы характеризуются стремительным ростом инвестиций в человека. В экономически развитых странах объем человеческого капитала растёт более быстрыми темпами, чем объем физического капитала, а суммарные расходы на образование, здравоохранение и социальное обеспечение зачастую превышают производственные капитальные вложения.

Подобно физическому капиталу формирование человеческого капитала требует как от самого человека, так и от общества в целом значительных издержек. Они были бы невозможны, если бы не обеспечивали его обладателю получение более высокого дохода, а обществу – дополнительного роста экономики. Таким образом, человеческий капитал рассматривается, с одной стороны, как запас, который может накапливаться и быть источником более высокого дохода в будущем. С другой стороны, человеческий капитал является одним из основных факторов экономического роста. Этим и объясняется такой стремительный рост вложений в человеческий капитал.

Следовательно, человеческий капитал – это основа (фундамент) современной рыночной экономики, а социальная политика – её надстроечная часть. Они связаны друг с другом прочной системой взаимоотношений. Такая система взаимоотношений между социальной политикой и человеческим капиталом усиливается на постиндустриальном этапе развития общества. Качественный (эффективный) человеческий капитал способствует накоплению высокого уровня профессионализма в обществе, что, в свою очередь, создает условия для увеличения продолжительности активной экономической жизни всех членов общества. Качественный человеческий капитал создает благоприятные условия для активной социальной политики и тем самым стимулирует экономический рост.

Таким образом, социальная политика в совокупности с человеческим капиталом может рассматриваться, с одной стороны, как условие, а с другой – как результат реализации экономической политики государства. В современной российской социальной политике осуществляется процесс перехода от патерналистской модели к либеральной. Сложность этого процесса заключается в том, что российское общество пока не готово к такой реструктуризации, т. е. не развиты институты самореализации каждой личности. Без этого, в свою очередь, невозможно создание качественного человеческого капитала. В связи со сказанным, необходимо в государстве создать программу,



способствующую формированию и развитию человеческого капитала как в целом в стране, так и внутри каждого региона. Таким образом, социальный аспект человеческого капитала связан с морально-этическим и эмоциональным настроением человека.

Совокупные расходы государства на поддержание в стабильном состоянии функционирующего человеческого капитала фактически представляет собой «амортизацию человеческого капитала» [1; 2]. Эти расходы обеспечивают простое воспроизводство, включая текущие основные расходы (инвестиции) на образование, здравоохранение и дополнительные расходы (инвестиции) на повышение квалификации, переобучение, получение дополнительных образовательных услуг. Для расширенного воспроизводства человеческого капитала необходимы дополнительные комплексные целевые инвестиции государства и частного капитала в систему образования, здравоохранения и социального обеспечения [1; 2]. Объемы этих инвестиций должны обеспечивать получение не только требуемых для развития экономики страны характеристик человеческого капитала, но и удовлетворять развивающиеся потребности людей, образующих этот капитал.

#### Литература

1. Грацинская, Г. В. Количественное измерение и условия простого и расширенного воспроизводства человеческого капитала [Текст] / Г. В. Грацинская // Вестник Российской академии естественных наук (г. Санкт-Петербург). – 2006. – Вып. 10. – № 5.
2. Грацинская, Г. В. Методология оценки инвестиционного климата в регионах [Текст] / Г. В. Грацинская, В. Ф. Пучков. – СПб. : Изд-во СПбГУТД, 2008. – 299 с.
3. Зарецкий, А. Социальная политика и человеческий капитал: пути взаимодействия [Текст] / А. Зарецкий // Человек и труд. – 2010. – № 12. – С. 35-36.
4. Корицкий, А. В. Введению в теорию человеческого капитала [Текст] : учеб. пособие / А. В. Корицкий. – Новосибирск : СибУПК, 2000. – 112 с.
5. Платонова, Е. Д. Роль теории человеческого капитала в социально-экономическом развитии России [Текст] / Е. Д. Платонова, Н. Г. Фадеева // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 2. – С. 163-173.
6. Популярная экономическая энциклопедия [Текст] / Гл. ред. А. Д. Некипелов. – М., 2001. – 301 с.
7. Социальная политика региона: теория и практика [Текст] : учеб. Пособие / под ред. И. П. Скворцова. – М. : КНОРУС, 2010. – 448 с.

# **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛОЖЕНИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**ПОВЕРЕННАЯ О. И.**

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

**НИКОЛАЕВСКАЯ Е. Л.**

г. Краснодар, Краснодарский краевой институт дополнительного  
профессионального педагогического образования

Объективно сложившееся состояние общества – это переход от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Информация, буквально заполонившая мир человека, воздействует на его сознание, потребности, общение формирует новый способ жизни и что особенно важно для образования условия и формы получения, присвоения знаний, формируя сложное соотношение информации, знания, познания. В современной ситуации развития общества система образования не способна обеспечить качество образования растущих людей. И не потому, что плохая, а потому, что не соответствует реалиям современного общества. Понятно, что повышение качества образования актуально не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий образовательного процесса и конечно с переосмыслением цели и результата образования в контексте Болонского процесса. Реформирование отечественного образования затрагивает всю систему: основного общего, профессионального и постдипломного образования.

Основополагающим подходом реформирования заявлен компетентностный подход. Целью образования выступают компетенции/компетентности (ключевые, надпредметные, базовые, универсальные, переносимые) для общего образования и профессиональные для профессионального и постдипломного образования.

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Набор этих ситуаций зависит от типа образовательного учреждения: общего, профессионального, постдипломного.

Компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы обра-

зования. Компетентностный подход возник в ответ на существующий в рамках «знаниевого» подхода разрыв между знаниями и умением их применять для решения жизненных задач.

Теоретико-методологический анализ места компетентностного подхода в исследованиях проблем образования выполнен И. А. Зимней. Она отмечает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода. Компетентность понимается нами как личностное качество обретаемое (а не врождённое) человеком в процессе познания, общения, деятельности как результат образования. Компетенция как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщённые способы действий, усвоенные в процессе образования, в реальной деятельности. Иными словами компетенция – это знание в действии. Таким образом, основным результатом педагогической деятельности становятся не знания, умения, навыки, а набор ключевых компетенций школьников для системы общего образования, профессиональных компетенции студентов в системе профессионального образования, совершенствование профессиональных компетенций слушателей системы повышения квалификации.

На наш взгляд, одной из центральных проблем обновления содержания образования на всех уровнях российской образовательной системы является отбор компетенций, чёткое их описание в образовательном стандарте, разработка диагностического инструментария по измерению уровня достижения цели. Тем более что разработчики концепции модернизации образования прогнозируют становление компетенций обучаемых на достаточном или продвинутом уровне. Заметим, что единого перечня компетенций в мировой педагогике пока не существует, как нет его и у нас.

Имеются различные перечни таковых. Поскольку компетенции – это, прежде всего, заказ общества к подготовке граждан, то такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определённой стране или регионе. Достичь такого согласования не всегда удаётся.

Отечественными учёными предложено несколько списков. В материалах «Стратегия модернизации содержания общего образования» представлена следующая группа ключевых компетентностей: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности; компетентность в сфере социально-трудовой деятельности; компетентность в бытовой сфере; компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности [5; С. 13]. Для школьной педагогической сис-

темы В. В. Краевский и А. В. Хуторской разработали следующий список ключевых компетенций: ценностно-смысловые компетенции; общекультурные компетенции; учебно-познавательные компетенции; информационные компетенции; коммуникативные компетенции; социально-трудовые компетенции; компетенции личностного самосовершенствования (цитируется с сокращениями). [4; С. 137-139]. Очевидно, что каждая из вышеназванных компетенций нуждается в конкретизации и тщательном изучении. Каким же компетентным должен быть учитель, чтобы обеспечить овладение школьниками набором ключевых компетенций?

Для высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (степень «магистр») в федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения обозначены следующие виды компетенций общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные (компетенции в области образовательной, научно-методической, научно-исследовательской, организационно-управленческой деятельности, а так же психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования). Можно констатировать переход системы профессионального образования от подготовки квалифицированного специалиста к компетентностному профессионалу.

Для компетентностно-ориентированного образования пока отсутствует единая теоретическая концепция, что приводит к затруднениям в педагогической практике. Сегодня все уровни образовательной системы не обеспечены учебно-методическими материалами, направленными на становление компетенций обучающихся. Вместе с тем исследователи выделяют ряд теорий и технологий, соответствующих поставленным целям: проблемное и развивающее образование; лично-отно-ориентированное образование, теория и технологии контекстного обучения; технологии интерактивного и рефлексивного обучения, технология обучения действиям. Нельзя не отметить, что применение выше названных технологий на всех уровнях образовательной системы носит фрагментарный характер. По-прежнему ведущей дидактической теорией остаётся традиционное обучение.

Прямое и косвенное анкетирование слушателей на курсах повышения квалификации показывает, что в практике личного преподавания большинство учителей придерживается традиционных технологий обучения.

Это выявляется при выборе учителем УМК для преподавания школьного предмета. По русскому языку традиционным учебникам

отдают предпочтение от 72 до 100 % учителей. Уже на этом этапе обнаруживается противоречие. Мы не можем утверждать, что учителя, которые выбирают традиционные учебники, показывают результаты обученности школьников ниже, чем те, кто выбирает более новые учебники. Чаще даже наоборот. Часть учителей, выбирая новый учебник, не учитывает конкретных психолого-педагогических условий. В результате, такой выбор создаёт дополнительные трудности для самого учителя и для его учеников. Учитель, имея лишь поверхностное представление об УМК, не знаком с авторской концепцией, заложенной в его основе, поэтому учебник и не может «оправдать» ожиданий такого учителя. Анкетирование выявляет, что около 10 % учителей, предъявляя к УМК определённые требования, возлагают на учебник собственные педагогические неудачи и промахи. Поэтому в рамках курсовой подготовки большое внимание уделяется знакомству с концепциями УМК, особенностям внедрения определённого учебника с учётом типа учебного заведения, личности самого учителя и контингента учащихся.

Хорошо известно, что педагогический инструментарий (УМК. технология, использование самых современных технических средств) не может гарантировать высокое качество обучения. Здесь наблюдается стремление учителя к новизне, которое обязательно должно быть подкреплено дидактической целесообразностью. К сожалению, это не всегда гармонично сочетается. Неумелое использование медиа-средств обучения может нанести вред не только процессу обучения, но и здоровью учеников. Полный отказ от «живого слова» учителя в пользу «техники» абсолютно неправомерен. Ещё полтора десятилетия назад зарубежные исследователи наблюдали «эффект пикторизации», когда мелькание перед глазами разнообразных «цветных картинок» из урока в урок вызывает у школьников отторжение. Установлено, что избыточный видеоряд отрицательно влияет на восприятие, тормозит развитие воображения, а значит, и понижает творческие способности ученика. Об этом предупреждал и Л. С. Выготский ещё в первой четверти прошлого века, хотя тогда использование средств наглядности не было столь технически оснащено.

Поэтому, зная о существующей проблеме, на курсах повышения квалификации учителей преподаватели – специалисты отрабатывают со слушателями эффективные приёмы использования ИКТ в процессе обучения. Разбирая уроки с использованием медиа-средств, обращают особенное внимание на дидактическую целесообразность. При соблюдении дидактической целесообразности должно просматриваться соответствие отобранных приёмов ИКТ теме урока, его целям и зада-

чам, типу урока (объяснение, закрепление, контроль и др.), а главное – месту в общей системе преподавания предмета.

Большую пользу в этом случае приносит знакомство с опытом учителей-победителей педагогических конкурсов. Лучшие медиа-уроки или фрагменты уроков, представленные на курсах, становятся достоянием учителей края. Такие занятия-практикумы вызывают большой интерес слушателей, позволяют познакомиться с образцами, апробировать новые приёмы подачи учебного материала на основе ИКТ.

Выше уже говорилось и о других современных технологиях, которые базируются на традиционных, и являются, по сути, продолжением и развитием тех, которые были широко известны и хорошо зарекомендовали себя на практике. На наш взгляд, очень продуктивно используются приёмы проблемно-диалогического обучения. Выросшее на традициях отечественной дидактики проблемно-диалогическое обучение помогает решать многие задачи, особенно в преподавании предметов гуманитарного цикла. Хотя не нужно забывать, что в рамках педагогической системы «Школа 2100» эта технология пронизывает все основные школьные предметы, включая и естественно-математическое направление.

По нашему мнению, сочетание технологий, в основе которых лежит коммуникативный принцип, в наибольшей мере помогает реализовать компетентностный подход в обучении отдельным школьным предметам.

Совершенно ясно, что вести серьёзный разговор о предметных компетентностях невозможно, не затрагивая проблему оценки качества образования. Без критериев оценки качества и отслеживания результативности обучения по заданным критериям нельзя оценить эффективность технологии, особенно при компетентностном подходе.

Если рассматривать компетентностный подход в рамках школьного предмета «Русский язык», то его реализация широко осуществляется на практике с 2004 года, со времени введения итоговой аттестации школьников в формате ЕГЭ. Структура целей предмета «Русский язык» построена с учётом необходимости всестороннего развития личности обучающегося и включает освоение знаний, овладение умениями, воспитание, развитие и практическое применение знаний и умений (ключевые компетентности).

Формат ЕГЭ по русскому языку включает все ключевые предметные компетентности учащихся: языковую, лингвистическую, коммуникативную и культуроведческую.

Языковая компетентность концентрируется на элементарном уровне в части А (тестовые задания с выбором ответа) и в части С (написание сочинения) на высоком уровне. Как ключевая предметная компетентность, отражающая практическую грамотность учащихся, она объёмно представлена в заданиях ЕГЭ. Задания составлены таким образом, что есть возможность проверить как «искусственную» грамотность (вставить пропущенные буквы или знаки препинания), так и «естественную» грамотность – при написании сочинения. Сопоставление результатов частей А и С по орфографии и пунктуации с большой долей достоверности показывает уровень сформированности языковой компетентности учащихся.

Лингвистическая компетентность сконцентрирована в части В и представляет собой реализацию основополагающего принципа – соединение практических навыков с теоретическими знаниями по изучаемому предмету. В части В задания тестового характера выполняются на основе исходного текста, что реализует другой важнейший принцип современной лингводидактики – текстоцентричность. Часть В выявила множество проблем, связанных с преподаванием русского языка в отрыве от текста. Среди них – изучение морфологии вне синтаксиса и текста, когда частеречная принадлежность слова не может быть определена с достоверностью. Часть В завершается очень важным интегрированным заданием, в котором по отрывку в жанре рецензии нужно найти использованные автором исходного текста средства выразительности. Это задание приучает к качественному чтению и реализует на практике интеграцию школьных предметов «Русский язык» и «Литература». Среди средств выразительности, которые должен уметь определять ученик, есть те, которые изучаются в школе первой ступени (эпитет, метафора, олицетворение), и есть такие, с которыми школьник знакомится на завершающем этапе обучения (парцелляция, эллипсис и др.).

Коммуникативная и культуроведческая компетентности учащихся проверяется заданием части С ЕГЭ по русскому языку. Культуроведческая компетентность предполагает овладение основными ценностями и достижениями национальной и мировой культуры. Именно коммуникативная и культуроведческая компетентности связаны с обеспечением условий для социализации, интеллектуального и общекультурного развития обучающихся, формирования их социальной и функциональной грамотности.

Однако, кроме методического обеспечения, отбора эффективных педагогических технологий работы с учащимися, направленных на достижение целей воспитания эмоционально-ценностного отноше-

ния к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждения познавательного интереса к родному слову, стремления совершенствовать свою речь, достаточно остро встаёт не только проблема обучения русскому языку, но и оценка качества образования.

В этой связи становится ясным, что прежняя система оценки качества полностью изжила себя, особенно это касается предмета «Русский язык», где пятибалльная шкала совершенно не соответствует современным требованиям. Критериальная оценка, сменившая балльную, хорошо зарекомендовала себя в ходе проведения эксперимента по форме и материалам ЕГЭ. Специалисты ФИПИ провели серьёзную работу по отбору и определению критериальной базы, особенно это касается части С ЕГЭ по русскому языку. По сути, эта критериальная база служит не только оценке качества и итоговой аттестации школьника, но и определяет те направления, по которым грамотный, обладающий методическим зрением, учитель может и должен строить процесс личного преподавания. Все приоритеты обозначены. Простое внимательное чтение перечня критериев К1 – К12 показывает, какие общеучебные и частнометодические задачи следует решать. Более того, и сам школьник, сочинения которого в процессе рассредоточенной подготовки к экзамену проверялись учителем по критериям части С, знакомится с требованиями к экзаменационной работе, видит её структуру и сможет «точечно» отработать выявленные с помощью критериев пробелы.

Экспертно-аналитическая деятельность по результатам выполнения заданий единого государственного экзамена по русскому языку в Краснодарском крае позволила зафиксировать устойчивую положительную динамику результатов качества обучения и формирования у школьников ключевых предметных компетентностей.

Опыт методического сопровождения, подготовки выпускников школы к единому государственному экзамену по русскому языку позволил произвести методический анализ выполнения заданий школьниками, разработать рекомендации для учителей-словесников по предупреждению наиболее характерных ошибок и преодолению возникающих затруднений.

#### Литература

1. Гриценко, Р. М. Готовимся к ЕГЭ. Русский язык: Задания. Модели выполнения. Рекомендации [Текст] / Р. М. Гриценко, Е. Л. Николаевская. – Краснодар: ОИПЦ Перспективы образования, 2005.



2. Единый государственный экзамен: контрольно-измерительные материалы [Текст] / В. И. Капинос, Л. И. Пучкова, Ю. Н. Гостева и др. Под. ред. Г. Ковалёвой. – М., 2005.

3. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 6.

4. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Изд. центр Академия, 2007.

5. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОДУКТИВНОГО ХАРАКТЕРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**СЕВРЮКОВА А. А.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения  
квалификации работников образования

Актуальность развития исследовательского потенциала учителя определяется необходимостью реализации современных требований к педагогу, умеющему воспитывать участников экономических отношений, которые смогут поддерживать свою конкурентоспособность, применяя инициативность, способность генерировать собственные варианты идей и находить нестандартные решения в условиях неопределённости. Очевидно, что и сам учитель должен обладать высоким исследовательским потенциалом.

Мы полагаем, что исследовательский потенциал учителя – это характеристика личности, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов (исследовательских знаний, умений, опыта, представленных в педагогической практике, а также мотивации, инновационного мышления, организаторских способностей и личностных особенностей), которые вместе взятые обеспечивают способность учителя эффективно, результативно вести исследовательскую деятельность в школе, направленную на достижение у учащихся новых образовательных результатов.

В таком понимании находят выражение все основные признаки исследовательского потенциала учителя: сложный характер взаимодействия явного и скрытого субпотенциалов; связь исследовательской деятельности с решением конкретных проблем обучения и воспитания; прикладная направленность педагогического исследования на получение новых образовательных результатов у учащихся.

Развитие исследовательского потенциала учителя определено как процесс разрешения диалектического противоречия между способностями (отражающими уже реализованный потенциал) и ресурсными возможностями (определяющими перспективы развития потенциала), в своем единстве обеспечивающими эффективное осуществление педагогического исследования.

Система дополнительного профессионального образования содержит в себе ключевое условие эффективного повышения квалификации. Оно заключается в осуществлении профессиональной подготовки на основе принципа непрерывности. А это означает, что внедрение модели непрерывного профессионального образования обеспечивает каждому учителю-исследователю возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Нельзя не отметить также востребованность системы дополнительного профессионального образования благодаря её направленности на соединение теории и практики, на придание процессу повышения квалификации творческого характера, на учёт проблем, близких конкретному педагогическому коллективу. Следовательно, модель развития исследовательского потенциала учителя может органично вписаться в многомерный процесс приобретения знаний, освоения умений, навыков, необходимых для саморазвития и самосовершенствования.

Нами разработано содержание педагогических условий успешного функционирования модели развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Мы обосновали, что развитию исследовательского потенциала учителя способствуют реализация эксплорентной стратегии в обеспечении непрерывного повышения квалификации учителя в процессе курсовой и межкурсовой подготовки; формирование у учителя системных представлений о логике и методах педагогического исследования на основе специальной программы, адаптированной к различным категориям взрослых обучающихся; обеспечение продуктивного характера исследовательской деятельности с использованием стиму-

лирующих методов и средств, имеющих как ситуативный, так и отсроченный эффекты.

Педагогические условия обеспечивают успешную реализацию модели в системе курсовой и межкурсовой подготовки учителей.

В данной статье будет раскрыта сущность третьего педагогического условия. Оно продиктовано необходимостью обеспечения продуктивного характера исследовательской деятельности с использованием стимулирующих методов и средств, имеющих как ситуативный, так и отсроченный эффекты.

Назначение условия заключается в том, чтобы обеспечить мотивацию учителей на разработку различных исследовательских проектов, ценных с точки зрения образовательной практики.

Отметим, прежде всего, что само содержание и особенности исследовательской деятельности предъявляют к современному учителю ряд общих требований. Анализ литературных источников позволил нам выявить характеристики человека, занятого разработкой новых идей [3; с. 505]. Это:

- наличие высокой квалификации и нестандартного инновационного мышления;

- стремление к самообучению в процессе собственной деятельности и использование опыта других;

- активное и производительное участие в исследовательском процессе;

- готовность к оправданному риску;

- умение находить и реализовывать нестандартные решения различных задач;

- наличие высокой внутренней культуры и коммуникабельности.

Именно от этих качеств во многом зависит продуктивность реализуемых учителями проектов. Поэтому поиск новых методов и средств стимулирования исследовательской активности учителей и находится в центре нашего внимания. Целесообразно обратиться к теории современного менеджмента, которая разделяет применяемые формы и методы стимулирования инновационной активности работников на следующие группы: меры материального вознаграждения; меры морального поощрения; организационные меры [3; с. 506].

Соответственно полагаем, что эти формы и методы повысят мотивацию и исследовательскую активность учителей и привлекут максимально возможное их число к участию в подаче и реализации новых идей.

Важнейшим рычагом в обеспечении эффективности исследовательской деятельности являются выплаты учителям премий и диффе-

ренцированной заработной платы. Эта идея становится реальной в условиях перехода российской школы на новую систему оплаты труда. В основе экономического реформирования образования лежит трёхкомпонентное финансирование, одна из частей которого предусматривает распределение поощрительных выплат по результатам труда стимулирующей частью фонда оплаты труда [4; с. 40]. Большинство общеобразовательных учреждений рассматривает внедрение новых педагогических технологий, в том числе исследовательских, как важный параметр, определяющий рост стимульной части заработной платы учителя.

Принимая во внимание специфику исследовательской деятельности и учитывая факт трудности немедленного оценивания её практических результатов, конкретизируем сущностный аспект технологии материального вознаграждения учителя. Совершенно очевидно, что наряду с единовременными выплатами обоснованным будет использование отложенных премий, когда за разработку педагогического исследования устанавливается высокая премия для учителя, но её фактическая выплата откладывается на определённый срок, например, на один или два года. По истечении срока предварительно установленный размер премии корректируется на коэффициент от 0 до 2 в зависимости от результатов исследования в течение установленного периода времени, от их «поведения» на практике и её оценки потребителем.

Последнее обстоятельство справедливо указывает на необходимость учёта мнений и рекомендаций непосредственных потребителей новшеств (учащихся, их родителей, коллег) при расчёте размера дополнительных выплат, что является своеобразным обоснованием включения таких выплат в премиальные суммы.

Итак, можно сделать весьма важный для нашего исследования вывод, суть которого состоит в том, что применение подхода единовременных и долгосрочных форм премиальных выплат с коррекцией последних в зависимости от полученного результата весьма эффективно для мотивации исследовательской активности учителя.

В тесной взаимосвязи с мерами материального вознаграждения учителя-исследователя находятся разнообразные меры психологического воздействия и морального поощрения. Безусловно, они важны для стимулирования, как индивидуального исследователя, так и группы учителей, работающих над реализацией конкретного проекта. Моральные стимулы представляют собой формы поощрения работника, связанные с удовлетворением его духовных потребностей в творческом самовыражении, в признании другими его вклада в достижение общего успеха без расчёта на материальное вознаграждение [1; с. 92].

Педагогической теорией и практикой накоплен большой опыт морального стимулирования профессиональной деятельности [2; 5]. Для того чтобы учитель был сконцентрирован на исследовательской деятельности, мы считаем, что серьёзное внимание следует уделить следующим мерам морального поощрения:

- методам рационализации состава исследовательских групп;
- средствам активации совместной интеллектуальной и исследовательской работы, группового творческого генерирования идей.

Следует добавить, что в процессе развития исследовательской активности учителю важно постоянно опираться на положительное отношение работников системы дополнительного профессионального образования. Такая поддержка может использовать следующие эффективные средства:

- сравнительные оценки отдельных учителей или исследовательских групп, проводящиеся в открытой форме;
- вручение различных символов (медали, знаки отличия и т. д.);
- различные формы обмена информацией, опытом работы (симпозиумы, семинары, конференции, «круглые столы» и т. д.);
- представление возможности публикации результатов проведённых исследований;
- право представлять общеобразовательное учреждение на научных семинарах, конференциях;
- привлечение на стажировку и дальнейшее повышение квалификации.

Можно смело утверждать, что при использовании представленных мер морального поощрения мотивация учителей возрастёт, так как они смогут раскрыть интеллектуальные, творческие способности реализовать потребности в росте профессионализма, иными словами, развить свой скрытый исследовательский потенциал.

Ещё одним необходимым фактором развития исследовательской активности учителя выступают, по нашему мнению, организационные меры стимулирования труда. Организационной основой мотивации исследовательской активности учителей служат меры по улучшению организации их труда, режима и условий работы. В случае необходимости исследователям могут быть предоставлены дополнительные права в сфере их компетенции (удобный режим работы, неограниченный доступ к информационным источникам, обеспечение необходимыми помещениями, техникой, поддержка здоровья), а также могут выделяться дополнительные финансовые средства для решения возникающих проблем. Кроме того, для повышения эффективности труда участников исследовательского процесса обеспечивается совершенст-

зование форм их взаимодействия в соответствии со спецификой выполняемых функций. Следует заметить, что и применение методов управления формальными и неформальными коммуникациями учителей рассматривается нами как целесообразный путь к росту их исследовательской активности.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнём, что роль организационных методов стимулирования активности учителя велика, ведь именно они выполняют функцию целенаправленной координации и регулирования процесса развития исследовательского потенциала учителя.

В результате нами установлено, что смысл условия заключается в том, что стимулирующие методы и средства, имеющие как ситуативный, так и отсроченный эффекты, повышают мотивацию, активность учителей и привлекают максимально возможное их число к участию в подаче и реализации новых идей.

Таким образом, мы представили содержание педагогических условий успешного функционирования модели развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Нами было обосновано, что развитию исследовательского потенциала учителя способствуют реализация эксплентной стратегии в обеспечении непрерывного повышения квалификации учителя в процессе курсовой и межкурсовой подготовки; формирование у учителя системных представлений о логике и методах педагогического исследования на основе специальной программы, адаптированной к различным категориям взрослых обучающихся; обеспечение продуктивного характера исследовательской деятельности с использованием стимулирующих методов и средств, имеющих как ситуативный, так и отсроченный эффекты.

#### Литература

1. Ильясов, Д. Ф. Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений : объективные и субъективные факторы в управлении [Текст] / Д. Ф. Ильясов. – М. : Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 304 с.
2. Колесников, Л. Ф. Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М. : Педагогика, 1991. – 269 с.
3. Основы менеджмента [Текст] / под ред. А. И. Афоничкина – СПб. : Питер, 2007. – 528 с.
4. Роль государственно-общественного управления образованием в создании и реализации механизма стимулирования образователь-

ной деятельности педагогов : метод. рекомендации [Текст] / под. ред. А. В. Щербакова, И. К. Кеспиковой. – Челябинск : изд-во Образование, 2007 – 54 с.

5. Шакуров, Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив [Текст] / Р. Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

## **РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ НПО НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**ГАЛЬМУК Н. А., ХАТУНЦЕВА Л. И.**

г. Воронеж, Областной институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования

Уровень подготовки будущих специалистов во многом зависит от профессиональной компетентности педагога профессионального обучения.

Обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами – одна из основных задач модернизации общего и профессионального образования. Развитие педагогической компетентности особенно актуально для системы НПО, где объективно складываются специфические условия педагогического труда. Это связано в основном с социально неблагополучным контингентом обучаемых, с ростом количества обучающихся, испытывающих трудности в усвоении образовательных программ из-за низкого уровня интеллектуального развития.

Наиболее низкий уровень профессионально-педагогической квалификации отмечается у мастеров производственного обучения, в наибольшей степени определяющих квалификацию подготавливаемых рабочих. Среди них в профессиональных образовательных учреждениях Воронежской области только 8,5 % имеют высшее профессионально-педагогическое образование. Основная их часть – то выпускники техникумов и колледжей. Однако и из них только 10 % закончили техникумы и колледжи по специальности «Профессиональное обучение».

Отсутствие педагогических знаний и навыков приводит к затруднениям в профессиональной деятельности. Возникает противоречие между потребностью общества в подготовке конкурентоспособ-

ных специалистов и низким профессиональным потенциалом инженерно-педагогических кадров НПО.

Для устранения затруднений в профессиональной деятельности необходимо развитие педагогической компетентности инженерно-педагогических кадров НПО в системе повышения квалификации. Современная система повышения квалификации инженерно-педагогических работников профессионального образовательного учреждения направлена на прогнозирование и отслеживание происходящих в профессиональной школе изменений. Процесс обучения в системе повышения квалификации должен носить непрерывный характер.

В построении курсов повышения квалификации инженерно-педагогических работников в ВОИПКиПРО реализуется принцип непрерывности образования с учетом теории обучения взрослых: опыт – рефлексия – теория – практика.

На первом этапе – сотрудниками кафедры Технологии, начального и среднего профессионального образования осуществляется диагностика содержания опыта, уровня знаний в области основ педагогики и психологии.

На втором этапе – осуществляется анализ результатов диагностики, затруднений в диагностируемых областях знаний, обсуждение и определение путей решения выявленных проблем.

На третьем этапе – разрабатывается содержание лекций, семинарских занятий, обеспечивающие разрешение профессиональных затруднений.

Четвертый этап – формирование программы КПК, содержание которой основано на затруднениях инженерно-педагогических кадров.

Проведенный в 2009-2010 году анализ результатов анкетирования и диагностических материалов дал возможность определить характер затруднений инженерно-педагогических кадров НПО по компонентам профессиональной деятельности. Наиболее низкими оказались показатели в области методики преподавания, педагогической психологии, технологии педагогического взаимодействия, формирования и развития личности, основ профессионального мастерства. То есть тех направлений, которые являются основными составляющими педагогической компетентности.

Основываясь на результатах диагностик, преподаватели кафедры разработали профессиональную образовательную программу развития педагогической компетентности инженерно-педагогических кадров НПО, которая позволяет готовить слушателей с учетом их образовательных потребностей и педагогических затруднений. Особое значение приобретает процесс управления индивидуальной работой



слушателей в период между курсовой подготовкой. Этому способствует непрерывное педагогическое сотрудничество слушателей в межкурсовый период с сотрудниками кафедры технологии, начального и среднего профессионального образования института повышения квалификации. На протяжении всех курсов осуществляется реализация принципа от диагностики затруднений к диагностике развития.

Профессиональное развитие инженера-преподавателя НПО идет как в процессе учебной и методической деятельности на курсах повышения квалификации, так и посредством самообразования. Оба эти процесса взаимообусловлены и дополняют друг друга. Курсовое обучение служит стимулом самообразования, ориентирует его в нужном направлении. В свою очередь самообразование существенно дополняет те знания, которые преподаватель и мастер производственного обучения НПО приобретают на курсах, развивает рефлексивные способности, позволяет ликвидировать индивидуальные профессиональные затруднения.

Предложенная программа развития педагогической компетентности инженерно-педагогических кадров НПО, основанная на анализе образовательных потребностей и затруднений слушателей, позволяет реализовать результаты курсовой подготовки в проектной и затем в профессиональной деятельности.

## **НЕОБХОДИМОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

**АНТОНОВА И. А.**

г. Калуга, Калужский педагогический колледж

Непрерывное образование – это процесс роста образовательного потенциала личности в течение жизни, что обусловлено системой государственных и общественных институтов. В него вовлечено большое количество образовательных структур – основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и общественных, формальных и неформальных.

Многие преподаватели учреждений СПО, ведущие занятия с взрослыми, признают, что не все методы занятий со студентами заочной формы обучения или со слушателями курсов повышения квалификации эффективны. Взрослые люди имеют профессиональный опыт, социальный статус, сложившиеся профессиональные предпочтения, а некоторые преподаватели считают, что с возрастом способ-

ность к обучению ослабевает. Однако уровень функционального развития интеллекта остается достаточно высоким на всех этапах развития взрослого человека, что свидетельствует о высоком потенциале обучаемости последнего. Просто большинство взрослого населения утрачивает навыки обучения.

Понятие образование взрослых охватывает собой весь комплекс непрерывных процессов обучения, с помощью которых взрослые люди развивают свои способности, обогащаются знаниями, совершенствуют профессиональные квалификации или же применяют их в новом направлении.

Процесс образования должен продолжаться на протяжении всей жизни человека, в таком случае человек не отстанет от технологических и социальных изменений, сможет подготовить себя к изменениям в жизни.

В педагогике появился особый раздел дидактики, получивший название андрагогика. Была предложена и андрагогическая модель организации обучения, в рамках которой обучающийся несет ответственность за определение области обучения, выбор методов, планирование сроков, а также за оценку результатов.

Как правило, взрослые люди хотят учиться, если они видят необходимость обучения и возможности применить его результаты для улучшения своей деятельности. Они стремятся активно участвовать в обучении, привносят в обучающие ситуации собственный опыт и свои жизненные ценности, стараются соотнести обучающую ситуацию со своими целями и задачами. Взрослые осваивают новые знания и навыки с разной скоростью, поэтому при работе с ними требуется уделять особое внимание индивидуализации обучения, повышать самооценку и чувство собственного достоинства каждого человека, а также в течение всего курса занятий объяснять, чем может быть полезно то или иное знание.

При организации обучения взрослого населения необходимо учитывать следующие особенности взрослых людей:

1. Наличие жизненного опыта – важного источника обучения;
2. Владение определенным объемом и уровнем общих и профессиональных знаний в одной или нескольких предметных областях;
3. Потребность в осмысленности обучения;
4. Умение пользоваться специфическими приемами и навыками;
5. Осуществление самоанализа и самооценки образовательной и профессиональной деятельности;
6. Отстаивание своего профессионального мнения;
7. Сознательность в развитии своей компетентности;

8. Осознанное отношение к процессу своего обучения;
9. Потребность в самостоятельности и т. д.

Взрослый человек, если говорить о компетентном, грамотном, постоянно совершенствующемся специалисте, стремится оперативно реализовать полученные знания, обуславливает свою учебную деятельность временными, социальными, профессиональными факторами. Он бережлив ко времени, затрачиваемому на учебу, осознает снижение своей профессиональной деятельности относительно новых требований в ее перестройке, пытается решить проблему, неоднозначен к самоанализу своей профессиональной и образовательной деятельности.

В то же время, многие взрослые люди действительно испытывают трудности с обучением. В большинстве случаев это связано с неготовностью к изменениям, с боязнью выглядеть некомпетентным в глазах окружающих, а также с отсутствием четкого понимания необходимости обучения.

Сложность обучения взрослых связана также с тем, что при их учебе применялась лекционная форма проведения занятий, существовал большой отрыв обучения от жизни, преобладали ориентация на усвоение готовых знаний и индивидуальные формы работы.

В настоящее время психологи и педагоги пришли к единому мнению, что необходимо менять саму систему обучения взрослых.

С 50-х годов в области общего образования для взрослых и в сфере организационного развития появились попытки внедрить новые формы организации обучения. Таким образом, можно наблюдать следующие изменения:

1. Уменьшение доминирующей роли обучающего;
2. Использование в учебном процессе взаимодействия учащихся;
3. Попытки сделать обучение более живым, целостным и практически ориентированным.

Появляется новый метод обучения – «воркшоп». Понятие «мастерская» указывает на центральную идею этого изобретения: на воркшопе все учащиеся должны быть активными и самостоятельными.

Воркшоп определяют как интенсивное учебное мероприятие, на котором участники учатся, прежде всего, благодаря собственной активной работе. Даже необходимые теоретические «вкрапления», как правило, кратки и играют незначительную роль. В центре внимания находится самостоятельное обучение участников и интенсивное групповое взаимодействие. Акцент делается на получении динамического знания. Участники сами могут определять цели обучения.

Воркшоп можно определить следующим образом:

1. Учебная группа, помогающая всем участникам стать по окончании обучения более компетентными, чем в начале;
2. Учебный процесс, в котором каждый принимает активное участие;
3. Учебный процесс, во время которого участники много узнают друг от друга;
4. Тренинг, результаты которого зависят, прежде всего, от вклада участников и в меньшей степени – от знаний ведущего;
5. Учебный процесс, на котором в центре внимания – переживания участников, а не компетентность ведущего;
6. Возможность открыть для себя, что знаешь и умеешь больше, чем думал до сих пор, и научиться чему-то от людей, от которых этого не ожидал.

В последние десять лет воркшопы постепенно приобретают популярность во всем мире, потому что предоставляют взрослым людям возможность обучаться интенсивно и с удовольствием. У многих людей они усиливают готовность к личностным изменениям и росту.

Учебные процессы должны быть организованы таким образом, чтобы учитывались разные стороны психической деятельности взрослых людей. С одной стороны, в группе, где происходит обучение, должна быть обеспечена стабильность и возможность доверительных отношений. С другой стороны, необходимо обращать внимание на удовлетворение потребностей в достижении нового знания, имеющего применение в последующей работе. Учебный процесс должен содержать проблему и возможность открытий. Для взрослых людей решающее значение имеет возможность получать от обучения удовольствие и чувствовать себя продуктивными членами группы или организации. Поэтому для них значимо, чтобы принимались во внимание также и их духовные потребности. Важно, чтобы каждый шаг обучения имел значение, был увлекательным и давал учащемуся различные возможности управлять собственным учебным процессом.

Необходимо, чтобы навыки какой-либо деятельности формировались по частям, и понимание информации достигалось постепенно. При этом обучающиеся должны видеть и целостную картину того, что они изучают.

В ходе обучения учащиеся могут активно оценивать получаемые знания, осмысливать опыт и понять, как и чему они научились. Такое активное оценивание одновременно дает возможность принять на себя ответственность за собственное обучение и развивать свои способности. Оно помогает учащимся увидеть то, что сначала было для них незаметным.

# **ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПАРАДИГМА КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**СЕВРЮКОВА А. А.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

Характер изменений современной отечественной системы образования, конкурентные условия труда предъявляют достаточно высокие требования к содержанию профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений. Сегодня учителю следует не только продемонстрировать использование новых моделей обучения и воспитания, но и обосновать педагогическую целесообразность их применения. Поэтому многие педагоги включаются в серьезную исследовательскую деятельность, осваивают теоретические концепции, опираются на положения педагогической теории при проектировании педагогического процесса. Полученные при этом результаты: новые методы, приемы, способы и средства обучения и воспитания – и, как следствие, достижение учащимися новых образовательных результатов свидетельствуют о наличии у учителей исследовательского потенциала, который, как и любое другое важное качество личности, нуждается в развитии.

Однако образовательная практика позволяет констатировать факт отсутствия оперативной помощи, достаточной поддержки, необходимого сопровождения в школе учителей, осуществляющих педагогические исследования. В этих условиях на передний план выдвигается система дополнительного профессионального образования, мощные ресурсы которой могут быть эффективно использованы для развития исследовательского потенциала учителя. Эта система включает в себя разветвленную сеть различных учреждений.

Вместе с тем, можно отметить то, что система дополнительного профессионального образования не обладает требуемым уровнем для реализации цели подготовки учителя-исследователя: отсутствует ориентация на установление прочной связи курсовой и межкурсовой поддержки тех, кто занят научным поиском в общеобразовательном учреждении. Отсюда вытекает целесообразность повышения дискретного характера процесса развития исследовательского потенциала учителя, интеграции курсовой и межкурсовой подготовки.

Нами разработана специальная программа «Методология и методика педагогического исследования», направленная на развитие исследовательского потенциала учителя. Исследовательский потенциал учителя – характеристика личности, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов (исследовательских знаний, умений, опыта, представленных в педагогической практике, а также мотивации, инновационного мышления, организаторских способностей и личностных особенностей), которые вместе взятые обеспечивают способность учителя эффективно, результативно вести исследовательскую деятельность в школе, направленную на достижение у учащихся новых образовательных результатов. В структуру исследовательского потенциала учителя, на наш взгляд, входят следующие составляющие: явный потенциал и скрытый потенциал.

Итак, в структуре исследовательского потенциала содержится единство явного и скрытого потенциалов. Явный потенциал учителя отражает его исследовательские знания, исследовательские умения, исследовательский опыт, представленные в педагогической практике, а составляющими скрытого потенциала являются мотивация, инновационное мышление, организаторские способности и личностные особенности.

Формат рассмотрения структуры исследовательского потенциала обусловлен диалектическим единством явной и скрытой составляющих. Имеющиеся у учителя мотивы, потребности и стремления осуществлять исследовательскую деятельность, представляющие одну сторону этого единства, вступают в противоречие с недостаточными знаниями, умениями, опытом учителя осуществлять научный поиск. Также подчёркнём, что существующее противоречие может проявляться в слабом проявлении у учителя как комплекса качеств личности, важных с точки зрения результативности исследования (мотивации, организаторских способностей, креативности, активности), так и какого-либо одного из них.

В силу сложности, многогранности исследовательской деятельности круг реально возникающих противоречий является достаточно широким. Разрешение того или иного противоречия раскрывает природу изменения структуры и содержания исследовательского потенциала учителя, т.е. является движущей силой его развития. Диалектической теорией установлено, что суть развития состоит в приобретении новых качеств, освоении новых ролей и функций индивидом, системой в целом. Следовательно, в основе развития исследовательского потенциала находится направленность на совершенствование тех его

составляющих, которые сформированы не в полной мере или не отвечают социально обусловленным потребностям и ожиданиям.

В соответствии с этим развитие исследовательского потенциала учителя определено как поступательный процесс качественного преобразования способностей учителя и его ресурсных возможностей, обеспечивающих эффективную организацию и осуществление педагогического исследования в школе. Основываясь на мнении В. И. Загвязинского, утверждающего, что объективный в своей основе процесс развёртывания и разрешения противоречий обучения происходит не стихийно, а в целенаправленной деятельности, мы полагаем, что в нашем случае особую значимость приобретает системность и непрерывность педагогического влияния на изменение явного и скрытого потенциалов. Именно это обстоятельство выступает в качестве важной предпосылки для раскрытия психолого-педагогического механизма развития исследовательского потенциала учителя, что является результатом разрешения диалектического противоречия между его способностями (отражающими уже реализованный потенциал) и ресурсными возможностями (определяющими перспективы развития), в своем единстве обеспечивающими эффективное осуществление учителем педагогического исследования.

Таким образом, проведённый теоретический анализ понятия «исследовательский потенциал учителя» даёт нам основание утверждать, что оно является сложным, многоаспектным и малоизученным явлением. Исследовательский потенциал учителя состоит из двух компонентов: явного и скрытого, на которые можно оказывать целенаправленное педагогическое влияние для преодоления противоречий между ними.

Работа по развитию исследовательского потенциала учителей в рамках программы осуществлялась в соответствии с методикой, которая реализовывалась на трех этапах: пропедевтическом, технологическом и преобразующем.

На пропедевтическом этапе специальное внимание было уделено расширению представлений учителей о педагогическом исследовании как эффективном способе решения прикладных проблем обучения и воспитания учащихся. С этой целью было организовано изучение государственных документов в области образования, в которых определяется смысл инновационной деятельности учителя, его направленность на поиск новых технологий, в том числе исследовательских. Такая работа была организована в микрогруппах, а представление изученных документов происходило в виде деловой игры «Дебаты». Это позволило членам группы общаться, также были созданы ус-

ловия для проявления активности, инициативности и появления в коллективе «духа единой команды». В результате участниками был сделан важный вывод, что современное образование ориентирует учителя на поиск новых технологий, в том числе исследовательских.

Это обстоятельство актуализировало задачу пропаганды важности исследовательских знаний, умений и способностей для повышения результативности собственной педагогической деятельности. Чтобы решить ее, учителям было предложено ещё раз вспомнить основные положения деятельностной парадигмы. Деятельностная парадигма постулирует в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов действия, а исследовательская деятельность как раз и предоставляет участникам образовательного процесса широкие возможности не только для усвоения системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но и для процесса развития личности, обретения исследовательского опыта. В результате учителя уяснили основные противоречия в области образования и невозможность их разрешения без использования средств исследовательской деятельности.

Развитие мотивации учителя к научному поиску и труду обеспечивалось комплексом мероприятий, направленных на удовлетворение социальных и личностных потребностей посредством исследовательской деятельности. Были применены следующие методы удовлетворения социальных потребностей учителей-исследователей: слушателям давалась такая работа, которая позволяла им общаться; в коллективе создавался «дух единой команды», поддерживались возникшие неформальные группы. Для удовлетворения личностных потребностей учителей были использованы следующие методы: педагогам предлагалась более содержательная работа, весомые поручения, требующие от них полной самоотдачи; обеспечивалась положительная обратная связь по поводу достигнутых результатов; обучающиеся как можно чаще привлекались к формулировке целей и выработке решений разного порядка; учителям делегировались дополнительные права и полномочия; поощрялась и развивалась креативность. Целесообразными стали следующие приёмы: ознакомление с подходами к материальному вознаграждению с отсроченным эффектом; рационализация состава исследовательских групп; активизация совместной интеллектуальной и исследовательской работы, групповое творческое генерирование идей; сравнительные оценки отдельных учителей или исследовательских групп (в открытой форме); вручение различных символов (медали, знаки отличия и т.д.); различные формы обмена инфор-



мацией, опытом работы (симпозиумы, семинары, конференции, «круглые столы» и т.д.).

На технологическом этапе осуществлялось расширение основных теоретических представлений и способов проведения педагогического исследования, организация практических исследований, развитие исследовательских способностей, формирование умений успешного проведения педагогического эксперимента. На этом этапе реализация экспериментальной стратегии развития исследовательского потенциала учителя нашла своё выражение в разумном сочетании обучения на курсах повышения квалификации (как очных, так и дистанционных) и научно-методической поддержки слушателей в межкурсовый период.

При отборе технологий для этого этапа были учтены условия эффективности их использования для постоянного содействия учителям-исследователям: на занятиях, консультациях, в организации самообразования и осуществления самостоятельного научного поиска. Применялись технология модульного обучения и исследовательская технология. Они позволили придать познавательной деятельности на занятии характер интереса, активности, мотивированного выбора вариантов решения проблем.

В основе технологии модульного обучения находились идеи смешанного программирования, блочной подачи учебного материала, прямой и обратной связи, сочетания контроля и самоконтроля. Достоинства модульного обучения состояли в том, что предоставлялась возможность её использования и в межкурсовый период; цели обучения точно соотносились с результатами, достигнутыми каждым слушателем; разработка модулей позволила уплотнить учебную информацию и представить её блоками; был задан индивидуальный темп учебной деятельности; поэтапный модульный контроль знаний и практических умений стал определенной гарантией эффективности обучения; достигнута определённая «технологизация» обучения (обучение в меньшей степени становится зависимым от педагогического мастерства преподавателя); стал возможен рейтинговый контроль. В процессе обучения учителей нами применены три варианта структуры обучающего модуля. Выбор модели модульного обучения был обусловлен исходным состоянием исследовательского потенциала учителя: если он в группе достаточно низок, то выбирается модуль 3 (как наиболее детализированный), если средний, то применяется модуль 2 (в большей степени направленный на использование практического опыта слушателей), для группы слушателей с уровнем выше среднего

или высоким уровнем интересующего нас качества можно предложить модуль 1 (представляющий большую долю самостоятельной работы).

На этом этапе была использована также исследовательская технология обучения с целью пробного выполнения учителями всего того, с чем им затем придётся столкнуться в школьной практике. Весь процесс развития исследовательских способностей учителя в период курсовой и межкурсовой подготовки был построен так, чтобы слушатель был погружён в атмосферу эксперимента. В результате было «проиграно» педагогическое исследование во время учебных занятий в ходе курсовой подготовки учителей. В практике работы со слушателями выведена обобщённая поисковая модель занятия (занятие-лаборатория, занятие-экспертиза, занятие-творческий отчет, занятие-изобретательство, занятие-«фантастический проект», занятие-исследование, занятие-«патент на открытие»).

На преобразующем этапе главными были анализ результатов, представление опыта учителя, консультирование учеников и коллег. По сути, развитие аналитических и творческих способностей происходило в процессе обобщения и представления опыта учителя-экспериментатора, а формирование умений продуктивного сотрудничества – в процессе распространения передовых идей. Речь шла о возможности применить усвоенные исследовательские знания и умения в практической деятельности. Поэтому организация образовательного процесса на этом этапе имела свою специфику, так как необходимо было посмотреть, как проявляется способность комплексного применения полученных знаний.

На этом этапе также осуществлялась реализация идеи непрерывного обучения учителей в процессе активной преобразующей деятельности. В работе с учителями были использованы различные методы, но наиболее продуктивной явилась педагогическая мастерская, её цель – внедрение в практику интенсивных методов обучения и развития учителя. Главным при этом было – не передать информацию, а продемонстрировать способы работы. Основными методами выступили проблемно-поисковые и диалогические.

Таким образом, в данной статье представлена разработанная нами методика развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

## **ЭТИЧЕСКИЕ НОРМЫ И ПРИНЦИПЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ**

**НИЖЕГОРОВОДА Л. А.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации кадров

В настоящее время для российского общества характерны новые требования к личности, к ее морали, к ее поведению и поступкам. Задачей современного хозяйственного управления – необходимость ориентации не только на результат, но и на людей, обеспечивающих этот результат.

Опытный руководитель сегодня тратит большую часть рабочего дня не на решение финансовых, технических или организационных проблем, а на решение психологических задач, возникающих в процессе взаимодействия с подчиненными.

Эффективный руководитель должен понимать природу человеческой психики, знать основные психические функции, понимать значение эмоций, потребностей и мотивов, а также бессознательных механизмов в поведении человека, уметь дать психологическую характеристику личности, уметь интерпретировать собственное психическое состояние, владеть простейшими приемами саморегуляции, а также эффективно использовать приемы делового общения, осуществлять социально-психическое регулирование в трудовых коллективах.

Деловое общение – это самый массовый вид социального общения. Оно представляет собой сферу коммерческих и административно-правовых, экономико-правовых и дипломатических отношений. Новые экономические и социальные условия побудили к коммерческой и организаторской деятельности широкие массы населения. Это обстоятельство выдвинуло на первый план необходимость обучения языковым формам делового общения, необходимость повышения лингвистической компетентности лиц, вступающих в социально-правовые отношения, руководящих действиями людей.

От 50 до 90 % руководитель времени тратит на коммуникацию, ведь он должен довести информацию до подчиненных и получить от них требуемую реакцию, а также осуществлять информационное взаимодействие с коллегами и вышестоящим руководством. 80 % зарубежных руководителей считают, что обмен информацией – одна из самых сложных проблем в организациях, а неэффективные коммуникации – это главное препятствие на пути достижения успешной деятельности организации, т. к. если люди не могут эффективно обмени-

ваться информацией, они не смогут работать вместе и достигать общих целей.

Деловое общение является необходимой частью человеческой жизни, важнейшим видом отношений с другими людьми. Вечным и одним из главных регуляторов этих отношений выступают этические нормы, в которых выражены наши представления о справедливости и несправедливости, правильности или неправильности поступков людей. И, общаясь в деловом сотрудничестве со своими подчиненными, начальником или коллегами, каждый, так или иначе, сознательно или стихийно опирается на эти представления.

Однако, несмотря на всю проблематичность и трудность выбора нравственной позиции, в общении имеется ряд таких положений, следуя которым можно в значительной степени облегчить деловое общение, повысить его эффективность и избежать промахов в процессе взаимодействия с другими. Необходимо помнить, что:

- в морали нет абсолютной истины и высшего судьи среди людей;
- когда идет речь об этических промахах других, не следует делать из «моральных мух» «моральных слонов». Когда речь идет о промахах своих, следует поступать наоборот;
- в морали следует хвалить других, а предъявлять претензии к себе;
- нравственное отношение окружающих к нам зависит, в конечном счете, только от нас самих;
- когда речь идет о практическом утверждении норм морали, то основным нравственным предписанием поведения – «начни с себя».

Особое внимание следует обратить на золотое правило этики общения: «Относитесь к другим так, как вы хотели бы, чтобы относились к вам». В отрицательной форме в формулировке Конфуция оно гласит: «Чего не пожелаешь себе, того не делай другим». Это правило применимо и к деловому общению. В психологии выделяют три вида общения:

- 1) «сверху-вниз» (руководитель-подчиненный);
- 2) «снизу-вверх» (подчиненный-руководитель);
- 3) «по горизонтали» (сотрудник-сотрудник).

Учитывая направленность нашей статьи на руководителей, мы предлагаем рассмотреть более подробно первый вид общения «сверху-вниз».

В отношении руководителя к подчиненному целесообразно придерживаться золотого правила, которое можно выразить следующим образом: «Относитесь к своему подчиненному так, как вы хотели бы, чтобы к вам относился руководитель».

Искусство и успех делового общения во многом определяются теми этическими нормами и принципами, которые использует руководитель по отношению к своим подчиненным. Под нормами и принципами имеется в виду то, какое поведение на службе является этически приемлемо, а какое – нет. Эти нормы касаются, прежде всего, того, как и на основе чего отдаются распоряжения в процессе управления, в чем выражается служебная дисциплина, определяющая деловое общение. Без соблюдения этики делового общения между руководителем и подчиненным большинство людей чувствуют себя в коллективе дискомфортно, нравственно незащищенными. Отношение руководителя к подчиненным влияет на весь характер делового общения, во многом определяет его нравственно-психологический климат. Именно на этом уровне формируются в первую очередь нравственные эталоны и образцы поведения. Отметим их:

– стремитесь превратить вашу организацию в сплоченный коллектив с высокими моральными нормами общения. Приобщите сотрудников к целям организации. Человек только тогда будет чувствовать себя нравственно и психологически комфортно, когда произойдет его идентификация с коллективом. Вместе с тем каждый стремится остаться индивидуальностью и хочет, чтобы его принимали таким, каким он есть.

– При возникновении проблем и трудностей, связанных с недобросовестностью, руководителю следует выяснить ее причины. Если речь идет о невежестве, то не следует бесконечно упрекать подчиненного его слабостями, недостатками. Подумайте, что вы можете сделать, чтобы помочь ему преодолеть их. Опирайтесь при этом на сильные стороны его личности.

– Если сотрудник не выполнил вашего распоряжения, необходимо дать ему понять, что вам известно об этом, иначе он может решить, что провел вас. Более того, если руководитель не сделал подчиненному соответствующего замечания, то он просто не выполняет своих обязанностей и поступает неэтично.

– Замечание сотруднику должно соответствовать этическим нормам. Соберите всю информацию по данному случаю. Выберите правильную форму общения. Вначале попросите объяснить причину невыполнения задания самого сотрудника, возможно, он приведет неизвестные вам факты. Делайте ваши замечания один на один: необходимо уважать достоинство и чувства человека.

– Критикуйте действия и поступки, а не личность человека. В процессе общения используйте «язык-принятия».

– Тогда, когда это уместно, используйте прием «бутерброда» – спрячьте критику между двумя комплиментами. Закончите разговор на дружеской ноте и вскоре найдите время поговорить с человеком, чтобы показать ему, что вы не держите зла.

– Никогда не советуйте подчиненному, как поступать в личных делах. Если совет поможет, вас, скорее всего не поблагодарят. Если не поможет – на вас ляжет вся ответственность.

– Не обрастайте любимчиками. Относитесь к сотрудникам как к равноправным членам и ко всем с одинаковыми мерками.

– Никогда не давайте сотрудникам возможность заметить, что вы не владеете ситуацией, если вы хотите сохранить их уважение.

– Соблюдайте принцип распределительной справедливости: чем больше заслуги, тем больше должно быть вознаграждение.

– Поощряйте свой коллектив даже в том случае, если успех достигнут главным образом благодаря успехам самого руководителя.

– Укрепляйте у подчиненного чувство собственного достоинства. Хорошо выполненная работа заслуживает не только материального, но и морального поощрения. Не ленитесь лишний раз похвалить сотрудника.

– Привилегии, которые вы делаете себе, должны распространяться и на других членов коллектива.

– Доверяйте сотрудникам и признавайте собственные ошибки в работе. Члены коллектива все равно, так или иначе, узнают о них. Но утаивание ошибок – проявление слабости и непорядочности.

– Защищайте своих подчиненных и будьте им преданными. Они ответят вам тем же.

– Выбирайте правильную форму распоряжения, учитывая, прежде всего два фактора:

1) ситуацию, наличие времени для нюансов;

2) личность подчиненного – кто перед вами, добросовестный и квалифицированный работник или человек, которого нужно подталкивать на каждом шагу. В зависимости от этого следует выбирать и этически наиболее приемлемые нормы поведения и формы распоряжения.

Чтобы общение руководителя было эффективным, специалисты рекомендуют использовать «шесть эффектов коммуникации»:

1. Эффект визуального имиджа – основан на том, что сначала человека воспринимают по внешнему облику, и этот внешний облик затмевает последующее восприятие: вы показались незначительным и неприятным – с этой колокольни будут восприняты все ваши дальнейшие слова.

Помните, что впечатления о вас на 90 % формируется в первые полторы минуты контакта, а второго шанса изменить первое впечатление у вас больше никогда не будет. Таким образом, следует научиться стоять прямо, держать руки на виду у собеседника, чтобы произвести более благоприятное впечатление. Обратите внимание на то, насколько красиво вы одеты, как пользуетесь мимикой, умеете ли быть вежливым и тактичным, держитесь ли элегантно и уверенно, даже – как смотрите на своих собеседников.

2. Эффект первых фраз – закрепляет или корректирует первоначальное впечатление, поэтому в первых фразах должна быть сосредоточена интересная информация, с элементами оригинальности, сразу привлекающая к себе внимание.

3. Эффект аргументации – речь должна быть обоснованной, убедительной, логичной, вызывающей соразмышление и осмысление информации.

4. Эффект интонаций и пауз. Особенность человеческого восприятия состоит в том, что интонации и паузы способствуют 10–15 % приращению информации, вызывая у собеседников ассоциации и предложения. В процессе общения:

- акцентируйте важные слова и подчиняйте им менее важные;
- меняйте тон голоса. Он должен то повышаться, то понижаться.

Внезапное повышение или понижение тона голоса выделяет слово или фразу на общем фоне;

- меняйте темп речи – это придает ей выразительность;
- делайте паузу до и после важных мыслей.

5. Эффект художественной выразительности – это грамотное построение предложений, правильные словоударения, использование риторических приемов – метафор, гипербол и т. п.

6. Эффект релаксации (расслабления): тому, кто способен вовремя пошутить, вставить остроумное замечание, повезет в переговорах больше, чем не умеющему это делать, потому что юмор создает естественную паузу для отдыха людей, сближает и настраивает на благожелательный лад.

Таким образом, задача повышения норм и стандартов этики делового общения во многих странах сегодня выдвигается как одна из важнейших. Согласно опросам общественного мнения, среди широких слоев населения США доминирует убеждение, что ценности этического поведения неуклонно снижаются. В России, положение еще хуже. Поэтому организации, фирмы, руководители всех уровней должны приложить максимум усилий для повышения этичности делового

вого общения, используя для этого различные способы и средства, в том числе и обучение этике делового общения.

#### Литература

1. Кузин, Ф. А. Культура делового общения [Текст] : практич. пособие / Ф. А. Кузин. – М.: Ось-89, 2002. – 320 с.
2. Лавриненко, В. Н. Психология и этика делового общения [Текст] : учебник / В. Ю. Дорошенко, Л. И. Зотова, В. Н. Лавриненко и др.; под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Культура и спорт, Юнити, 1997. – 279 с.
3. Мескон, М. Х. Основы менеджмента [Текст] : пер. с англ. / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1995.
4. Столяренко, Л. Д. Психология делового общения и управления [текст] : учебник / Л. Д. Столяренко. – Ростов-н/д : Феникс, 2005. – 416 с.



**К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ГРУПП КРАТКОВРЕМЕННОГО  
ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОКШОЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ****КОПЫТОВА А. В., КУЗНЕЦОВА Г. Н.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

Изменение государственной политики в области образования повлекло за собой признание положительной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. Так, в Законе РФ «Об образовании» говорится, что «государственная политика в области дошкольного воспитания основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». В этом Законе, в отличие от документов предыдущих лет, уважение к семье признается одним из принципов образования, т. е. семья из средства педагогического воздействия на ребенка превращается в его цель.

В 90-х годах, в соответствии с «Концепцией дошкольного воспитания» (1989) начали разрабатываться новые подходы к сотрудничеству с родителями, которые базируются на взаимосвязи двух систем – детского сада и семьи, сообществе семьи и детского сада (Л. М. Кларина). Сущность данного подхода состоит в объединении усилий дошкольных учреждений и семьи для развития личности, как детей, так и взрослых с учетом интересов и особенностей каждого члена сообщества, его прав и обязанностей.

Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДООУ с семьей – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

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, в социуме. Важно объяснить родителям эти задачи и попытаться совместными усилиями решить их.

Новый тип взаимодействия детского сада и семьи, использование новых форм работы является решающим условием обновления системы дошкольного образования. 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. Задача педагогов – заинтересовать родителей, предлагая им как традиционные, так и новые формы взаимодействия.

Решение задач социализации подрастающего поколения в современных условиях жизни нашего общества диктует необходимость изменения характера деятельности дошкольного учреждения как первой ступени в системе непрерывного образования. «Закон об образовании РФ» предусматривает дальнейшее развитие и совершенствование образования, поиск новых типов дошкольных учреждений, новых форм воспитания и обучения детей.

Выявляются причины трудностей, которые испытывает педагог дошкольного образовательного учреждения в общении с родителями. К ним относятся низкий уровень социально-психологической культуры участников воспитательного процесса; непонимание родителями само ценности периода дошкольного детства и его значения; несформированности у них «педагогической рефлексии», игнорирование ими того факта, что в определении содержания, форм работы детского сада с семьей не дошкольные учреждения, а именно они выступают социальными заказчиками; недостаточная информированность родителей об особенностях жизни и деятельности детей в дошкольном учреждении, а воспитателей – об условиях и особенностях семейного воспитания каждого ребенка. Педагоги зачастую относятся к родителям не как к субъектам взаимодействия, а как к объектам воспитания. По мнению авторов, детский сад только тогда удовлетворяет в полной

мере потребности семьи, когда он является открытой системой. Родители должны иметь реальную возможность свободно, по своему усмотрению, в удобное для них время знакомиться с деятельностью ребенка в детском саду. со стилем общения воспитателя с детьми, включаться в жизнь группы. Если родители наблюдают детей в новой обстановке, они и воспринимают их «другими глазами».

Одной из наиболее актуальных проблем в развитии дошкольного образования является обеспечение равных стартовых возможностей для детей при поступлении в школу, поэтому современная система дошкольного образования призвана быть сегодня гибкой, многомодельной, отвечающей запросам современной семьи. В целях создания благоприятных условий для решения данной задачи развиваются и реализуются альтернативные формы дошкольного образования, которые представляют собой варианты кратковременного (неполного пребывания) детей в дошкольном образовательном учреждении. Обращение к личностно-ориентированной педагогике, отход от жестко регламентированных форм воспитания и обучения детей характеризуют общие тенденции перестройки дошкольного образования. Гуманизация современного образования связана, прежде всего, с изменением отношения к воспитанию, в центре которого находится ребенок, становление его субъектности. Переход от единообразия типов дошкольных учреждений к созданию гибкой многофункциональной системы, включающей новые виды государственных и негосударственных учреждений, позволяет реагировать на разнообразные образовательные потребности населения и удовлетворять их, обеспечивая широкие образовательные услуги.

Перестройка системы образования связана с преодолением трудностей. Обновление педагогического сознания – процесс длительный, сложный и болезненный. Важно, чтобы воспитатели осознавали значительность своей социальной миссии и направляли свои усилия на полноценное воспитание и образование детей, их психологическую защиту.

Осознание педагогами смысла происходящих процессов в немалой степени связано с принятием ими вариативности образования, стремлением к обновлению его содержания и технологий, пониманием тех позиций, которые препятствуют существенному реформированию системы.

Создание таких разнообразных дошкольных групп позволит более полно использовать культурный потенциал социума в образовании детей дошкольного возраста.

«Дошкольная образовательная группа» как организационная форма – мобильнее и дешевле, чем дорогостоящий и сложный механизм детского сада полного дня (это не исключает и более полного использования инфраструктуры детского сада для групп кратковременного пребывания разного типа).

Для эффективной работы педагогов в группах кратковременного пребывания необходимо оказание им методической помощи, т. к. организация деятельности детей вызывает определенные трудности.

Результаты всероссийского эксперимента по апробации новых моделей дошкольного образования на основе кратковременного (неполного пребывания) воспитанников в детском саду констатировали ряд недостатков в организации данной работы:

- педагоги дублируют содержание образовательных программ или фрагментов отдельных занятий, рассчитанных на 9–12 часовое пребывания ребенка в ДОУ;

- занятия перенасыщены познавательной информацией, что не оставляет места для самостоятельной работы детей, исключает игру и партнерскую деятельность;

- в образовательной работе с детьми не учитываются возрастные и психологические особенности дошкольников;

- педагоги не владеют методами изучения семьи, технологиями педагогической коррекции взаимоотношений родителей с детьми, формами организации взаимодействия педагогов с родителями.

Кроме этого, теоретическая и методико-педагогическая сложность организации воспитательно-образовательной работы в группе кратковременного пребывания состоит в том, что педагогическим коллективам детских садов приходится не только учитывать особый режим пребывания ребёнка в ДОУ, но и ориентироваться на федеральные государственные требования к единой общеобразовательной программе дошкольного образования. Педагогический процесс в группе кратковременного пребывания для детей раннего возраста реализуется с участием значимых взрослых (родителей), поэтому должен быть построен как интегративный процесс, так как предполагает объединение семейной и общественной форм воспитания детей раннего возраста, процессов обучения родителей и детей, индивидуальной и групповой форм работы с родителями и детьми, различных направлений воспитания и развития детей в процессе образовательной деятельности. В условиях вариативности дошкольного образования профессиональная деятельность существенно усложняется, актуализируя внутренние, психологические ресурсы личности. Педагог выступает

как полисистемный субъект, одновременно находящийся в эпицентре взаимодействия систем разного уровня.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что назрела необходимость в разработке программ по повышению квалификации педагогов, работающих в группах кратковременного пребывания воспитанников. Данные программы могут быть реализованы в процессе методической работы дошкольных образовательных учреждений, а также в процессе курсовой подготовки и переподготовки.

## **КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**СЕМЁНОВА М. Л., КОЛОСОВА И. В.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Дошкольное образовательное учреждение – это место, где создаются все необходимые условия для обеспечения ребёнку опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми в наиболее важных для его развития сферах жизнедеятельности, поэтому изменения в системе образования отражаются и на организации образовательного процесса детского сада.

Сегодня принято считать, что любые значительные изменения в организации должны сопровождаться целенаправленной работой по изменению её корпоративной культуры. Понятие «корпоративная культура» появилось в системе образования сравнительно недавно.

В современной науке существует несколько точек зрения в отношении данного понятия:

– корпоративная культура представляет собой ценностно-нормативное пространство, в котором существует корпорация во взаимодействии с другими организационными структурами [1];

– корпоративная культура – это совокупность убеждений, отношений, норм поведения и ценностей, общих для всех сотрудников данной организации. Они могут не быть чётко выражены, но при отсутствии прямых инструкций определяют способ действий и взаимодействий людей и в значительной мере влияют на ход выполнения работы [2];

– корпоративная культура – это комплекс разделяемых всеми членами организации ценностей, представлений, понятий и убеждений, а также поведенческих норм и артефактов, которые создаёт организация по мере преодоления препятствий внутреннего и внешнего

характера на пути к успеху и процветанию. Она становится атрибутом современной корпорации, обретает функциональную направленность, которая предопределяет совпадение ценностей организации и работника, качественное улучшение их совместной жизнедеятельности [3].

Таким образом, наиболее распространённым в современной науке является подход, позволяющий трактовать корпоративную культуру как систему материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной корпорации, отражающих её индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющуюся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды.

По мнению современных исследователей, корпоративная культура каждого образовательного учреждения представляет собой не только синтез ценностей, отношений, норм, привычек, традиций, форм поведения и ритуалов, характерных для него, но и конкретное социальное окружение, в котором образовательная корпорация самореализуется, вырабатывая стиль отношений и поведения в социуме [4].

При этом следует принимать во внимание, что корпоративная культура современных образовательных учреждений базируется на постоянной работе с обучаемыми и обучающимися, направленной не только на актуализацию личных и профессионально необходимых способностей, повышение квалификации, но и на гармонизацию внутрикорпоративных и внутригрупповых отношений, улучшение психологического климата, что способствует развитию личности [1].

Применительно к дошкольному образовательному учреждению, корпоративная культура может трактоваться как устойчивый, сложившийся в процессе жизнедеятельности дошкольного образовательного учреждения стиль работы его администрации, педагогов и сотрудников, принципы организации внутренних процессов учреждения и стратегии деятельности. В результате формирования корпоративной культуры дошкольного образовательного учреждения формируется его внешний и внутренний имидж, правила взаимодействия как внутри образовательного учреждения, так и с внешними потребителями предоставляемых образовательных услуг – родителями воспитанников.

Характер корпоративной культуры любого образовательного учреждения, в том числе и дошкольного, проявляется через систему отношений:

– отношение работников к своей профессионально-трудовой деятельности;

– их отношение к учреждению как к объективному условию осуществления профессионально-трудовой деятельности и реализации своего отношения к ней;

– функциональные и межличностные отношения сотрудников как субъективное условие реализации своего отношения и к деятельности, и к учреждению.

Таким образом, анализ сущности понятия «корпоративная культура дошкольного образовательного учреждения» позволяет констатировать, что в основу её определения должны быть положены особенности профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Одной из существенных особенностей профессиональной деятельности педагогов дошкольных учреждений является её коммуникативная направленность, поскольку именно общение является одним из ведущих механизмов развития детей дошкольного возраста.

Необходимость организации качественного профессионального общения в дошкольном образовательном учреждении подтверждается исследованиями в области дошкольной педагогики и психологии, в которых отмечается, что успехи и неудачи в воспитании детей раннего и дошкольного возраста в большей степени зависят от того, насколько полноценно и продуктивно использованы возможности педагогического общения при организации обучения и воспитания детей.

Подытоживая нужно отметить, что корпоративная культура дошкольного образовательного учреждения во многом определяется уровнем культуры педагогического общения его сотрудников, обеспечивает наиболее качественную организацию образовательного процесса детского сада, базируется на лучших традициях дошкольной педагогики с учетом современных тенденций модернизации системы дошкольного образования.

#### Литература

1. Беляев, А. Корпоративная культура университета: от теории к практике [Текст] / А. Беляев // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С.62-65.

2. Кричевский, Р. Л. Если вы руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе [Текст] / Р. Л. Кричевский. – М., 1993.

3. Реут, Д. В. Корпоративный университет как ключевой момент консультирования корпоративности [Электронный ресурс]: материалы встречи ODN 30 октября 2001 г. /Д.В.Реут // <http://odn.ru/>

4. Рудинская, Е. В. Корпоративный менеджмент [Текст]: учеб. пособие / Е. В. Рудинская, С. А. Яромич. – К. : КНТ, Эльга-Н., 2008.

## **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**ИВАНОВА С. В.**

г. Белебей Респ. Башкортостан, Белебеевский педагогический колледж

Введение в систему профессионального образования новых образовательных стандартов, ориентированных на требования работодателей, повлекло за собой изменения модели специалиста. Главным качеством его определена профессиональная компетентность, раскрытию понятия которой посвящены сегодня работы многих ученых (В. И. Байденко, Ю. В. Варданян, Ж. Г. Гаранина, И. А. Зимняя, М. Кяэрст, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. В. Хуторской и др.). Авторы разводят понятия «компетенция» и «компетентность». При этом «компетенция» определена как «потенциальная активность субъекта деятельности; готовность и стремление к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за ее результаты. Она реализуется в деятельности субъекта с помощью механизмов саморегуляции, определяет успех деятельности, проявляясь в виде компетентности субъекта». «Компетентность – это реализованная в деятельности компетенция; это интегральная, проявленная в деятельности (ситуации) характеристика личности, определяющая успех и ответственность за ее результаты».

В федеральных образовательных стандартах компетенции разделены на общие – «способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач профессиональной деятельности»; и профессиональные – «способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности».

Отметим, что в психолого-педагогической литературе раскрываются понятия «профессиональная компетентность» (Б. С. Гершунский, Т. В. Добудько, Н. Н. Лобанова, А. К. Маркова), «педагогическая компетентность» (Н. Н. Лобанова, Л. Н. Митина), «профессионально-педагогическая компетентность» (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская). Анализ их сущностных характеристик, проведенный В. П. Бездуховым, С. Е. Мишиной, О. В. Правдиной показал, что эти понятия синонимичны по отношению друг к другу. Главными характери-



стиками «компетентности» авторы выделяют «знание и опыт в конкретной области, или профессии». В нашем исследовании таковым мы видим субъектный педагогический опыт.

Приняв во внимание точку зрения В. И. Слободчикова, о том, что субъектность проявляется в «многообразии психологических способностей и механизмов, обобщенно представленных в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека», сопоставив ее с утверждением И. С. Якиманской о системном проявлении интеллектуальных способностей в способах учебной работы, отражающих «своеобразие преобразования научной информации» и являющих собой накопленный опыт, значения субъектного опыта, на наш взгляд, представляют собой способы деятельности, выработанные самим субъектом в ходе ее выполнения [4; с. 29].

Согласно С. Л. Рубинштейну, внутренней предпосылкой развития способов деятельности, является «известный уровень умственного развития – развитие умственных способностей» [1; с. 277]. Автор подчеркивает, что способности определяют деятельность и проявляются в ней», обнаруживаясь «в прочности овладения способами деятельности». Подобной точки зрения по поводу способностей придерживаются Б. М. Теплов и В. Д. Шадриков. В то же время, согласно логике А. Н. Леонтьева, способности «развиваются онтогенетически в самой деятельности, в зависимости от внешних условий». (Леонтьев А. Н.) Вышесказанное, позволило нам представить субъектный опыт как открытую систему способностей личности. При этом ведущая роль здесь принадлежит, на наш взгляд, организаторским способностям, которые, согласно Ф. В. Шарипову, представляют собой ядро психологической структуры личности учителя.

В связи с этим приоритетным направлением в процессе профессиональной подготовки должно стать, на наш взгляд, формирование организаторских способностей, позволяющих эффективно осуществлять соответствующую деятельность.

Следуя логике И. С. Мангутова, Л. И. Уманского организаторские способности носят собирательный характер и представлены «совокупностью отдельных способностей, каждая из которых представляет собой то или иное, более или менее самостоятельное психологическое образование личности». Все эти качества представлены в их структуре.

Так, Л. И. Уманский в структуре организаторских способностей выделяет основные свойства личности:

1) организаторское чутье (в качестве составных частей этого свойства рассматриваются):

– психологическая избирательность – понимание психологических особенностей и состояния других людей, способность запоминать людей и их поступки;

– практический психологический ум – способность распределять задачи в зависимости от индивидуально-психологических особенностей людей;

– психологический такт – способность быстро найти необходимый тон в обращении с людьми;

2) способность специалиста оказывать эмоционально-волевое воздействие. Оно включает в себя:

– энергичность – способность человека заряжать своей энергией окружающих его людей;

– взыскательность – требовательность, критичность и доброжелательность;

3) склонность к организаторской деятельности;

4) способность видеть перспективу.

Поскольку в нашей работе мы говорим об организаторских способностях педагога, далее мы выделяем их особенности, которые состоят в особой чувствительности педагога:

– к продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся с объектами деятельности познания в учебное и внеучебное время;

– продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся в группах и коллективах;

– продуктивным-непродуктивным способам обучения учащихся самоорганизации;

– продуктивным-непродуктивным способам организации собственного взаимодействия с учащимися;

– продуктивным-непродуктивным способам самоорганизации собственной деятельности и поведения.

То есть организаторские способности учителя позволяют ему организовывать информацию в процессе ее сообщения учащимся и различные виды деятельности учащихся таким образом, чтобы результаты соответствовали целям системы собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися. Взаимодействие предполагает объединение, интеграцию членов взаимодействующей группы и воздействие на группу педагога-организатора, обеспечивающего эту интеграцию – организаторскую деятельность, направленную на учет, контроль, установление индивидуальной ответственности и т. д.

В связи с этой стороной деятельности педагог одновременно должен уметь организовывать свое время, индивидуальную работу учащихся, коллективную деятельность учащихся, осуществлять взаимодействие с учащимися в учебной работе и т. д., что еще раз подчеркивает значимость организаторских способностей для учителя. То есть учитель должен осуществлять организаторскую деятельность – «систему взаимосвязанных действий (технологий), направленных на объединение групп людей для достижения общей цели», специфика которой проявляется в отсутствии конкретного предметного результата и обеспечении эффективности других видов деятельности. Конечная цель организаторской деятельности задается не самим организатором, а другим человеком или группой людей». Несмотря на особенности, эффективность ее осуществления зависит от уровня сформированности организаторских способностей.

Возникает проблема формирования организаторских способностей в условиях педагогического колледжа. Решение данного вопроса мы начали с изучения их природных предпосылок, где столкнулись с противоречием: с одной стороны, «организаторские способности (как и другие) должны иметь свои природные предпосылки. С другой – они не имеют своих специфических задатков, что и составляет их особенность».

Далее, на гипотетическом уровне, мы определили два пути, способствующие эффективному формированию организаторских способностей в образовательном процессе колледжа. Во-первых – должно измениться содержание и структура образования. В основе образовательного процесса колледжа должна лежать технология личностно-ориентированного обучения, способствующая развитию и самореализации каждого ребенка. Это возможно при особым образом организованной образовательной среде, подразумевающей:

- организацию и использование учебного материала разного содержания, вида и формы;
- предоставление ученику свободы выбора способов выполнения учебных заданий (при снятии эмоционального напряжения в связи с боязнью ошибиться в своих действиях);
- использование нетрадиционных форм групповых и индивидуальных занятий в целях активизации творчества детей;
- создание условий для творчества в самостоятельной и коллективной деятельности;
- постоянное внимание педагога к анализу и оценке индивидуальных способов учебной работы, побуждающих ученика к осознанию им не только результата, но и процесса своей работы;

- особую подготовку учителя к систематическому осуществлению такой работы на уроке, в ходе организации индивидуальных занятий;
- разработку и использование индивидуальных программ обучения, моделирующих исследовательское (поисковое) мышление;
- организацию занятий в малых группах на основе диалога, имитационно-ролевых игр, тренингов учебного общения;
- конструирование предметного знания для реализации метода исследовательских проектов по выбору самих учащихся» (И. С. Якиманская).

Второе условие, которое, на наш взгляд, способствует формированию организаторских способностей – планомерная, систематическая психологическая работа, включающая в себя серию психологических тренингов, направленных на выработку у будущих учителей лидерских качеств, а также чувствительности учителя к различным способам деятельности, перечисленным выше. Подобные занятия мы проводим 2 раза в неделю. При этом в тренинге принимают участие не только студенты экспериментальной группы, но и преуспевающие в своей профессиональной деятельности преподаватели, что способствует изучению и обобщению студентами педагогического опыта.

При выполнении перечисленных выше условий «важную роль играет также учет учебных и социальных успехов или неудач ученика» (В. Д. Шадриков), складывающаяся система отношений и оценок, «устойчивая система способов деятельности человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, обусловленную типологическими особенностями» (Е. А. Климов) – индивидуального стиля деятельности.

Таким образом, проведенный нами эксперимент по апробации функциональных возможностей организаторских способностей будущих учителей в формировании профессиональной компетенции показал, что они (особенно специфические способности) позволяют: раскрыть каждого ученика как личность; прорабатывать индивидуальную траекторию развития в соответствии с личностными потребностями, интересами ученика; создавать систему педагогических воздействий, способствующих раскрытию индивидуальности ребенка и т. д. (И. С. Якиманская). Все это способствует формированию у студентов уверенности в себе, веры в свои педагогические способности и профессиональные возможности, и создает стимул для овладения в процессе обучения различного рода компетенциями, что подтверждает нашу гипотезу.

## Литература

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя – М.: Логос, 2001.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : переизд., 2003.
3. Слободчиков, В. И. Психология личности [Текст] / В. И. Слободчиков. – М., 2000.
4. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА ОУ С РОДИТЕЛЯМИ**

**АМЕЛИНА А. С.**

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 51

В последние годы в научной литературе получили распространение исследования, в которых определяются подходы к выявлению сущности компетентности человека в различных аспектах его деятельности. Чаще всего речь идет о компетентности в профессиональной деятельности человека – профессиональной компетентности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что профессиональная компетентность чаще всего определяется как некое подтвержденное право принадлежности к определенной профессиональной группе работников, признаваемое со стороны социальной системы в целом и представителями как этой профессиональной группы, так и других социальных и профессиональных групп. Заметим, что такое толкование основано на трактовке понятия «компетентность» данного в Большой Советской Энциклопедии.

Другими словами профессиональная компетентность определяется потенциальными качествами специалиста. Совершенно очевидно, что чем выше компетентность специалиста, тем деятельность, выполняемая им, будет более продуктивной при небольших затратах ресурсов.

Иногда в научной литературе выделяют блоки профессиональной компетентности в зависимости от типа профессиональной деятельности. Например, если профессия связана с общением с людьми, как в нашем случае, то важность приобретает социальная (социально-психологическая) компетентность, которая в определенной степени

отражает способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений.

Компетентность педагога в сфере личностно ориентированного взаимодействия с родителями обучающихся является одним из видов профессиональной компетентности. Наиболее близкой в содержательном плане к данному виду профессиональной компетентности является социальная компетентность. Обращение к психолого-педагогической литературе, в которой отражается сущность понятия «социальная компетентность» позволит нам определить содержание и структуру компетентности педагога в сфере личностно ориентированного взаимодействия с родителями.

Надо подчеркнуть, что в современной научной литературе встречается достаточно большое количество синонимичных понятий, близких к понятию «социальная компетентность», но имеющие вполне определенные существенные особенности, которые сужают область их применения. К таким понятиям обычно относят понятия «социокультурная компетентность», «коммуникативная компетентность», «социально-психологическая компетентность». Совершенно очевидно, что социальная компетентность является наиболее общим, родовым понятием ко всем перечисленным выше.

Кроме того, обнаруживается отсутствие однозначного, общепринятого и охватывающего все стороны определения понятия «социальная компетентность». Так, например, Г. Э. Белицкая рассматривает социальную компетентность как высший уровень социальной активности личности. А. В. Брушлинский определяет социальную компетентность как высший уровень освоения личностью социальной действительности. Как аспект моральной и правовой зрелости личности трактует социальную компетентность О. Н. Николаев.

Некоторые авторы (В. И. Байденко, И. Е. Елина, В. А. Демин и др.) указывают на прямую связь профессиональной и социальной компетентности. Например, среди многообразия социальных компетентностей, востребованных со стороны работодателя, В. И. Байденко называет: коммуникативность; способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность.

Итак, социальная компетентность указывает на наличие у специалиста уверенного поведения, при котором навыки в сфере социального взаимодействия автоматизированы и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации. Кроме того, соци-

альная компетентность предполагает единство его теоретической и практической готовности к учету социальных аспектов в профессиональной деятельности.

Выявленные выше существенные особенности социальной компетентности в наиболее общем плане характерны для определяемого нами понятия – компетентность педагога в сфере личностно ориентированного взаимодействия с родителями. Социальная компетентность в данном случае является ближайшим родовым понятием по отношению к определяемому. Видовое же отличие обуславливается характерными особенностями личностно ориентированного взаимодействия педагогов ОУ с родителями обучающихся.

Исходя из этого, под компетентностью педагога ОУ в сфере личностно ориентированного взаимодействия с родителями будем понимать целостную характеристику его профессиональной деятельности, отражающую способности эффективного выстраивания взаимодействия с родителями в соответствии с принятыми в рамках личностно ориентированного подхода нормами и правилами поведения.

В основе компетентности педагога ОУ в сфере личностно ориентированного взаимодействия с родителями лежит мотивационный компонент. Обуславливается тем обстоятельством, что эффективность взаимодействия с родителями зависит от того, насколько у педагога выражена направленность на установление отношений с родителями, принятых в рамках личностно ориентированного подхода. Следуя за Л. И. Божович, направленность личности можно определить как устойчивую устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, ценностных ориентаций, поступков человека, которая является следствием доминирования определенных (главных, ведущих) мотиваций. Что же касается ценностных ориентаций, то в психологии под ними понимается важный компонент мировоззрения личности, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей.

Исходя из этого, мотивационный компонент включает:

- интерес и потребность педагога ОУ в овладении знаниями и способами личностно ориентированного взаимодействия с родителями, потребность в профессиональном признании и самовыражении посредством оценки родителями его профессиональных качеств и результатов в обучении и воспитании детей;

- осознанное понимание педагогами значимости личностно ориентированного взаимодействия с родителями, роли продуктивного взаимодействия с родителями в решении задач обучения и воспитания детей; ориентация педагогов на уважение к родителям как субъектам

учебно-воспитательного процесса, принятие их такими, какие они есть, позитивное отношение к работе с родителями.

Выделение когнитивного компонента определяется опорой на исследования, проведенные в области когнитивной психологии (Л. Айзенк, Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Д. Бродберг, Дж. Брунер, Дж. Келли, У. Найсер, М. Махони, А. Пайвио, Ж. Пиаже, Дж. Сперлинг, С. Стернберг, Дж. Фодор, Р. Шепард, С. Шехтер и др.). В «Психологическом словаре» (автор – Р. С. Немов) когнитивный понимается как «относящийся к знаниям, психологическим процессам, сознанию человека или связанный с познанием в целом» Термин «когнитивный» также различные способы восприятия и переработки человеком информации о мире и о себе».

Еще одним структурным компонентом компетентности педагогов ОУ в сфере личностно ориентированного взаимодействия с родителями является конативный компонент. Конативный компонент означает готовность к действию и отражает тенденции готовности к поведению относительно каких-то педагогических объектов. Хотя конативный компонент и означает готовность к действию, но он не перекрывает реальное поведение субъектов.

По сути конативный компонент как готовность субъекта к действию означает степень сформированности у него умений и навыков. Умение выступает ключевым элементом любой деятельности, в том числе и профессиональной. В научной литературе умение определяется как: владение способами (приемами и действиями) применения знаний на практике; способ восприятия и переработки информации; сознательное владение способами действия на основе знаний; способность выполнять определенную деятельность; способность человека продуктивно, с должным качеством и в соответствующее время выполнить работу в новых условиях.

Навыки – это «автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения; они возникают как сознательные автоматизированные действия и затем функционируют как автоматизированный способ выполнения. То, что действия стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью».

Таким образом, мотивационный, когнитивный и конативный компоненты раскрывают содержание понятия «компетентность педагога ОУ в сфере личностно ориентированного взаимодействия с родителями». Причем мотивационный компонент осуществляет стимулирующую функцию, отражает потребности и мотивы педагога в уста-



новлении с педагогами личностно ориентированного взаимодействия с родителями. Когнитивный компонент выполняет информационную и ориентационную функции. Он включает в себя теоретические и методические знания педагогов об индивидуальных и личностных особенностях родителей воспитанников; о сущности личностно ориентированного взаимодействия; способах и методах установления отношений с родителями в соответствии с принятыми в рамках личностно ориентированного подхода нормами и правилами поведения. Конативный компонент отражает степень сформированности у педагогов ОУ умений личностно ориентированного взаимодействия с родителями. Данный компонент представлен диагностическими, проектировочными, организационными, коммуникативными и рефлексивными умениями.

Итак, под подготовкой педагогов ОУ к личностно ориентированному взаимодействию с родителями будем понимать специфический вид профессиональной деятельности, осуществляющейся в рамках методической работы, направленной на совершенствование их компетентности в сфере личностно ориентированного взаимодействия с родителями.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА**

**ПЫПЫРИНА В. Н.**

г. Гурьевск Кемеровской обл., Информационно-методический центр в системе дополнительного педагогического образования (повышения квалификации) Гурьевского района

Изменения, происходящие в системе образования, предъявляют новые требования к педагогическим кадрам. В качестве пяти президентских приоритетов реформирования имеющегося образования, в том числе определено – повышение качества квалификации педагогов-воспитателей.

Компетентностный подход, с нашей точки зрения, наиболее точно отражает суть модернизационных процессов в сфере образования. Он расширяет сферу влияния образования на личность ученика и предполагает качественно иную систему оценки готовности выпускника к продолжению образования и успешной адаптации к быстро меняющемуся обществу.

Учитывая выше сказанное, компетентностную модель современного педагога-воспитателя можно представить в виде входящих в нее элементов:

- ценности, принципы и цели;
- профессиональные качества;
- ключевые компетенции;
- педагогические методы, способы и технологии;
- профессиональные позиции.

Педагог-воспитатель должен владеть теми компетенциями, которым он обучает. Вот некоторые из них:

- планировать и организовывать самостоятельную деятельность учеников (помогать определять цели и образовательные результаты);
- мотивировать учащихся, включая их в разнообразные виды деятельности, позволяющие наработать требуемые компетенции;
- строить образовательный процесс, используя разнообразные формы организации деятельности и включая учеников в разные виды работы, учитывая их склонности, индивидуальные особенности и интересы;
- занимать экспертную позицию относительно демонстрируемых школьником компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев;
- владеть проектным мышлением (уметь организовать и руководить групповой проектной деятельностью);
- владеть исследовательским мышлением (уметь организовать исследовательскую работу и руководить ею);
- осуществлять рефлексию своей деятельности, поведения и уметь организовать ее у учащихся в процессе учебных и внеучебных занятий и мероприятий;
- организовать понятийную работу школьников;
- вести занятия в режиме диалога и дискуссии.
- владеть компьютерными технологиями и использовать их в образовательном процессе.

Исходя из современных требований, мы определили основные пути развития профессиональной компетентности педагога- воспитателя:

1. Работа в районных методических объединениях, творческих группах; школе профессионального мастерства классных руководителей;
2. Исследовательская деятельность;
3. Инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий;
4. Различные формы педагогической поддержки;

5. Активное участие в педагогических конкурсах и фестивалях;
6. Трансляция собственного педагогического опыта;
7. Использование ИКТ и др.

Но не один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности.

Отсюда вытекает необходимость мотивации и создания благоприятных условий для педагогического роста.

В образовательных программах информационно-методического центра Гурьевского района содержатся модули, обеспечивающие развитие современных компетенций педагога-воспитателя. С целью достижения единства познавательной и практической деятельности, качества повышения квалификации педагогов-воспитателей, мы используем в своей методической деятельности:

– активные формы работы (практико-ориентированные семинары; дискуссии, ролевые и сюжетно-ролевые, оргдеятельностные игры, рефлексивно-деловые игры).

– методы подведения итогов работы (вспышка, с помощью незаконченных предложений, ассоциативные высказывания по картинкам, горная местность, выход на сцену, шкалирование, мухомор, звезда сбывшихся ожиданий, всё у меня в руках и др., методы формирования понятий, проектирование).

Остановимся подробнее на рефлексивно-деловой игре как активной форме работы со взрослыми и учащимися.

Рефлексивно-деловая игра (РДИ) – это современная активная форма работы с участниками образовательного процесса, представляющая собой организацию особой рефлексивной среды, в которой каждый участник не только приобретает новый когнитивный, поведенческий опыт, но и становится инициатором собственного личностного развития, а также развития своих партнеров. РДИ ориентирована на участников образовательного процесса. В РДИ решение деловых образовательных задач обеспечивается через использование и развитие возможностей рефлексивного сознания участников. Интеграция деловых и развивающих задач обеспечивается особой технологией проведения, в которой большое внимание уделено реализации рефлексивных форм взаимодействия. Базовым понятием, определяющим смысл такой организации учебного пространства, является понятие «рефлексии».

Конструирование рефлексивно-деловой игры.

Первый этап: цель, задачи игры.

Второй этап: содержание игры.

Третий этап: разработка игрового контекста; игровых правил; определение прав и обязанностей игроков; конструирование поведенческих противоречий участников РДИ; представление результатов игровых действий.

Четвёртый этап: описание игровой обстановки, определение участникам игры их функций, составление вопросов и заданий.

Затем проводится предварительная подготовка участников игры. Игра осуществляется также в четыре этапа: организационный, подготовительный, игровой, аналитический.

Рефлексивный характер деловой игры обеспечивается инициированием проблемных ситуаций, расширяющих понимание участниками себя и других;

- рассмотрением любой проблемы как возможности дальнейшего развития;

- созданием условий для сотрудничества, взаимодействия, обмена мнениями и других форм социальной активности;

- моделированием ситуаций, которые в максимальной степени соответствуют поставленным задачам и интересам участников;

- использованием позиционного взаимодействия, при котором рассматриваемая проблема изучается с различных ролевых, концептуальных позиций;

- созданием условий для глубинного осмысления, анализа и переосмысления участниками своего эмпирического опыта;

- поощрением инновационных подходов к решению проблем;

- развитием у участников навыков взаимопонимания, активного слушания, открытости опыту;

- инициированием целостного восприятия людей и ситуаций, позволяющего рассматривать полярные возможности и варианты их взаимопереходов как источники развития.

Деловая направленность игры определяется ее ориентацией на результативность в отношении поставленных практикоориентированных задач. Деловые задачи игры направлены на приобретение участниками профессиональных знаний, умений, навыков; на разработку некоего творческого продукта (в виде проекта, модели, рекомендаций, учебно-методического комплекса и др.); на оценку профессиональной компетентности, на решение конкретных проблем коллектива (выработка правил поведения в коллективе, выбор представителя от группы, формирование административной команды, разработка Устава школы и т. д.)

В рефлексивно-деловой игре мы используем групповую работу, которая оказывает значительное влияние на эмоциональное состояние

личности. Рефлексивно-деловая игра предоставляет возможность действовать как в собственных интересах, так и в интересах группы.

По нашему мнению, одной из важных компетентностей педагога-воспитателя, позволяющей ему инициировать личностное развитие школьников, является организация и управление рефлексивной средой классного коллектива. Формой подобной рефлексивной среды можно считать и рефлексивно-деловые игры, технологию проведения которых может освоить педагог-воспитатель.

Таким образом, рефлексивно-деловые игры можно считать достаточно новой и актуальной формой работы с участниками образовательного процесса. Использование РДИ позволяет не только повысить профессиональную компетентность педагогов, но и ввести в педагогическую практику активные, демократические формы взаимодействия, проводниками которых могут стать те педагоги и администраторы ОУ, которые почувствовали на себе результативность коллективных форм решения проблем в ходе рефлексивно-деловых игр.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ****РАЗУМОВА Е. В., ХАЧАТРЯН Г. А., ЯНИНА А. В.**

г. Вольск Саратовской обл., Вольский военный институт тыла

Ответ на все наши национальные проблемы  
сводится к одному-единственному  
– к образованию  
президент США Линдон Джонсон (1964 г.)

Развитие системы образования в современном мире определяет человеческий, трудовой потенциал, от уровня которого зависит будущее государства. В Послании Президента РФ Федеральному Собранию 2009 г. заявлено, что новое поколение граждан должно соответствовать мировым требованиям конкурентоспособности, в частности, в вопросах образования. Этой задаче соответствует осуществления комплекс мер по стандартизации. Определение важности образовательных стандартов подчёркивается уже тем, что, начиная с 2002 года в каждом послании Президента, в частности, и прозвучавшем 1 декабря 2010 года, упоминается стандартизация образования как средство повышения конкурентоспособности национальной экономики и государства в целом. Споры о важности, назначении, структуре, уровне и форме образовательного стандарта уже давно перешли в состояние, характеризующееся знаменитой фразой «Казнить нельзя помиловать».

Однако стандартизация образования явилась тенденцией, начавшейся в конце XX века. На разных этапах истории образования наблюдается потребность общества к упорядочиванию, достигаемое путем введения единых правил, норм, требований, которые в совокупности являются проявлением стандартизации. Процесс, во многом заимствованный из технической сферы, перешедший из системы «техника-техника», «человек-техника» к системе «человек-человек». Видный

исследователь Б. С. Гершунский предложил ввести классификацию, выделив «жёсткую» и «мягкую» стандартизацию. Первая – в технической сфере, вторая – в образовании. Определение понятия стандартизация образования представлено в работах многих учёных, например, И. Г. Пустильник определяет её как процесс разработки и использования стандартов в образовании, В. В. Краевский, А. В. Хуторской как способ нормативного воплощения содержания образования на уровне структуры личности. В целом, анализ научных работ позволяет заключить, что стандартизация образования определяется с позиции взаимодействия научных, социальных и экономических факторов; наличия стимулирующего потенциала для развития и совершенствования образования; особенностей контроля освоения стандарта; возможности повышения качества образования и обеспечения равенства возможностей, создания и реализации технологий в образовании и др.

Общая для стандартизации цель – защита интересов производителя и потребителя, в педагогическом аспекте – всех субъектов образования через создание системы требований. Стандартизация на одном каком-либо этапе не является завершённой, т. к. является собой систему компонентов, таких как процесс, система и результат. Совокупность указанных компонентов в их взаимосвязи следует рассматривать в качестве зоны стандартизации образования. Стандартизация рассматривается как предпосылка совершенствования системы образования, что позволяет создать необходимые условия для развития каждого. Получение «на выходе» грамотного человека, обладающего определёнными умениями, способного применить свои знания, способствовать развитию трудового потенциала страны, что, в свою очередь, создаёт предпосылки для повышения конкурентоспособности государства. Таким образом, государство решает приоритетную задачу развития.

Пионерами в разработке и реализации образовательных стандартов принято считать США, где не существовало государственных требований к содержанию образования, в связи с этим интересно провести некоторую аналогию в понимании, этапах развития стандартизации и подходах к определению «образовательный стандарт». Современные образовательные стандарты подразделяются на стандарты для учеников – студентов, стандарты для преподавателей и стандарты для школьных администраторов. В 1983 году в Америке начали проводить реформу образования, вызванную низкими образовательными результатами учащихся. Предпосылкой к началу работ над стандартами стал доклад, озвученный Р. Рейганом «Нация в опасности». Эстафету критики подхватил в 1989 году Дж. Буш. А в 1994 году Бил

Клинтон, провозгласив «Цели – 2000 – Образование в Америке». Последний документ был сформулирован по-американски просто, а главное – доходчиво. К 2000 году:

- все дети начнут школьное образование подготовленными к учению;
- количество школьников, заканчивающих полную школу, возрастет как минимум на 90 %;
- американские школьники будут заканчивать 4, 8 и 12 классы, демонстрируя высокий уровень подготовки в наиболее важных дисциплинах, включая английский язык, математику, естественные науки, историю и географию;
- выпускники школ будут первыми в мире по уровню знаний в области естественных наук и математики;
- каждый взрослый американец будет грамотен и приобретёт знания и умения для конкурентоспособности в мировой экономике и ответственного выполнения своих гражданских обязанностей;
- каждая школа будет свободна от наркотиков и насилия и обеспечит здоровую дисциплинарную атмосферу, способствующую продуктивному обучению.

Изначально образовательный стандарт был представлен как насущная необходимость в обеспечении умелой и способной к совершенствованию рабочей силы, необходимой для роста экономических показателей и личной удовлетворенности трудом. Работы на первых этапах стандартизации были направлены на разработку концептуального обоснования стандартизации и создание содержательных стандартов, т. е. стандартов знаний, умений и навыков. Таким образом, была создана система государственных требований к образовательной системе.

В России до 1992 года в педагогическом языке слово «стандарт» отсутствовало. Так, ни Педагогический словарь, ни Педагогическая энциклопедия советского периода, не дают определения «образовательный стандарт». Однако есть мнение, что идея стандартизации образования изначально присутствовала в отечественной системе. Основанием этого служит довод о наличии в советской образовательной системе государственных требований к содержанию образования, в частности, единых учебных планов, программ, учебников. Данное обстоятельство можно толковать как унификацию образования. Словарь определяет унификацию как приведение чего-либо к единой системе, форме, единообразию. Большая советская энциклопедия уточняет цель унификации – устранение многообразия, приведение к возможному единообразию способов. Таким образом, характеристика систе-



мы образования в СССР точно подходит под определение унификации. При этом обозначенный источник указывает и на следующий момент – «Унификация – это распространённый и эффективный метод подготовки и осуществления стандартизации».

Таким образом, можно заключить, что стандартизация образования в том виде, которую представили в США на первом этапе уже на протяжении многих лет успешно существовала в СССР. Но трансформация политической и экономической системы в к. 80-х – нач. 90-х гг. вызвала изменения и в образовании. Введение многообразия учебных заведений, программ и учебников меняло сложившуюся систему, требуя новые подходы к созданию единого образовательного пространства.

В статье 7 Закона «Об образовании», говорилось, что в Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты. Этап становления стандартизации в российской системе характеризовался разработкой теории, концептуальным обоснованием и созданием стандартов первого поколения. В работах исследователей и разработчиков стандарт в этот период представлен как норма образования, уровень, который отражает тот тип общества и тот тип будущего, к интеграции в котором должен подготовиться образовывающийся человек-гражданин; часть культуры, которая включена в содержание образования и призвана обеспечить социализацию подрастающего поколения; диагностическое описание минимума обязательных требований. Данные подходы к определению дефиниции образовательного стандарта исходят из понимания его как стандарта содержания образования. Они базируются на основе представлений об унификации, единстве в образовании в советский период. Таким образом, традиционным для отечественной педагогической науки является понимание стандарта как набора программ с соответствующими методиками и распределением часов. Иными словами, это содержательные стандарты «на входе».

В течение 90-х годов, как в США, так и в России был сделан шаг к определению и разработке стандартов на «выходе», стандартов требований, направленных на регламентацию качества результатов обучения. Департамент образования и Совет по базовому образованию США дают следующее определение: «Стандарты – это утверждения (state\_ments), которые выражают то, что учащиеся должны знать и уметь делать в определенных пунктах их учебной карьеры». Содержательные стандарты к 2001 году ввели практически все штаты. В них описаны знания, которыми все учащиеся должны обладать и стандарты представления – описание уровня применения знаний – базовый,

достаточный, продвинутый. В то же время в отечественной системе были приняты стандарты первого поколения, которые так же, как и американские объектом нормирования обозначали знания и умения (1998 г.), в 2004 году добавили способы деятельности.

Очередной этап стандартизации образования в США начался в январе 2002 года, когда президент Дж. Буш подписал Закон «Ни одного отстающего ребёнка» (No Child Left Behind Act). Суть данного закона в том, что он продлил ряд федеральных программ, направленных на улучшение качества деятельности средних учебных заведений за счёт усиления стандартов подотчётности штатов, учебных округов, школ, и предоставления родителям большей свободы в выборе школы для своих детей. Закон НООР последний из ряда федеральных нормативных актов, которые воплощают в жизнь реформу образования, основанную на стандартах или «образование, ориентированное на результат». (Данный национальный проект реформы образования обсуждался на представительном саммите, где присутствовали президент США, его советники, 50 губернаторов и 50 ведущих бизнесменов страны.)

В Российской Федерации период с 1998 года по 2004 характеризуется развитием процесса стандартизации и введением в практику стандартов первого поколения. В 2004 году утверждён федеральный компонент государственных образовательных стандартов общего образования, которому придали рекомендательный характер введения и обозначили как переходный. Употреблённый термин «переходный» определял первое поколение стандартов не просто временным, а стремящимся к новому качеству. Своевременным явилось предложение о необходимости приступить к разработке концептуальных основ и принципов построения федерального компонента государственных образовательных стандартов второго поколения. В совместном приказе Министерства образования Российской Федерации и Российской академии образования от 29 января 2004 г. N 315/2. Вводится понятие «поколение» стандарта. Тщательный анализ российских законодательных источников позволяет сделать вывод о том, что термин «поколение», ни в одном из них не определён. Один из разработчиков стандартов Л. С. Гребнев предлагает под ним понимать прием технологии проектирования стандартов, подчёркивая достоинства технологии – стройность, системность, одинаковость стандартов, возможность подчинить их единому замыслу в рамках каждого поколения. Таким образом, на основе данного приёма технологии проектирования реализуется принцип преемственности. В современных стандартах находят своё развитие идеи предшествующих проектов, которые

имеют большой потенциал для развития российского образования, но невысокую степень их реализации. В зарубежных источниках данный принцип технологии проектирования не встречается, что позволяет отметить его как одно из успешных решений в построении отечественной методологии стандартизации образования.

В настоящий момент подход к определению образовательного стандарта в России изменился, его рассматривают как: разработку условий организации учебного процесса, соблюдение которых гарантирует качественное образование; систему рамочных ограничений, условие обеспечения качества образования.

Данные определения легли в основу разработки стандартов второго поколения. По утверждению руководителя группы разработчиков стандартов второго поколения, доктора педагогических наук А. Кондакова: «В образовательных стандартах общего образования второго поколения сформулирован ряд принципиальных инновационных идей, связанных со стратегической трактовкой стандарта как важнейшего ресурса социокультурной модернизации российского общества, направленной на формирование новой системы ценностей и ценностных ориентиров». Важнейшим элементом признаются требования к результатам образования, которые выступают предметом стандартизации.

Исходя из выше изложенного, мы считаем необходимым обозначить два подхода к определению образовательного стандарта. Традиционный подход рассматривает образовательный стандарт как некую «программу программ», содержащую минимальный набор учебных знаний, умений и навыков по отдельным предметам, обязательный для формального предъявления школьникам по итогам обучения. Данный подход рассматривает стандарты как содержательные. Современный подход, распространённый на Западе и принятый авторами стандартов второго поколения общего образования и третьего поколения стандартов для высшего профессионального образования представляет образовательный стандарт как систему требований и обязательств государства по отношению к обществу в целом, как основу для управления системой образования.

Результатом образования выступают компетенции как комбинация знаний, понимания, навыков и способностей. Если мы говорим о компетенциях в рамках стандартов третьего поколения для высшего профессионального образования, то они рассматриваются как интегральная характеристика, выражающая готовность выпускника самостоятельно применять знания, умения и личностные качества в изменяющихся условиях профессиональной деятельности. Данный подход

к определению компетенций помогает учитывать потребности ученика, семьи, школы, общества, государства и, о чём сейчас так много говорят – потребности бизнеса. 6 октября в Москве проходил экономический форум «Роль крупного бизнеса в модернизации России», участие в этом форуме позволило нам познакомиться с критериями, предъявляемыми бизнесом к выпускнику школы, техникума, колледжа, вуза. Материалы работы круглого стола, посвящённого взаимодействию науки, образования и бизнеса, на котором присутствовали HR-директора («человеческий ресурс» или директора по персоналу) крупнейших компаний России подтвердили актуальность компетентностного подхода. Интересно также представление проблем в профессиональном образовании, которые были озвучены Е. Н. Соболевой, директором департамента образовательных программ ГК «Роснано-тех», которая отмечает слабую абитуриентскую базу, несовременность содержания и технологий профессионального образования.

Достижение необходимого компетентностного уровня возможно при установлении единых требований к образованию, реализации стандартизации. Однако существует ряд проблем, препятствующих стандартизации. Во-первых, – сложность и многогранность проблемы вызывает широкое обсуждение в обществе, множество отзывов, критики и лозунгов. Это обстоятельство, с одной стороны, положительно влияющее на результат, (поскольку разработчики могут учитывать мнения и запросы, удовлетворяя потребности общества) также приводит к пролонгации процесса разработки концептуальных основ. Понимание качества образования как степени соответствия получаемых образовательных результатов потребностям личности и семьи, ожиданиям общества, требованиям государства, бизнеса заставляет по-разному определять понятие качественное образование.

Несоответствие стандарту является в мире техники, производства существенным недостатком, нестандартность человека – это скорее положительная его характеристика. В этом смысле привнесение идеи стандартизации в живую ткань педагогической реальности создает противоречия, что вызывает отрицание необходимости каких-либо стандартов в условиях творческой деятельности и свободы выбора. Иллюстрацией чего выступает высказывание член-корреспондента РАО А. М. Абрамова, «невозможно формализовать неформализуемое, не превращая его в пародию». Для преодоления указанных трудностей следует выяснить педагогические возможности сочетания в работе учителя стандартизации и вариативности. А пока педагогам остаётся надеяться, что, как и любой закон, новый стандарт, вводя ограничения, создаст условия для реализации свободы внутри образовательной

системы. К тому же, само слово стандарт при достаточно вольном его прочтении и толковании позволяет обнаружить его несколько скрытый, творческий потенциал.

Современный этап развития российского образования обозначают как этап подготовки и осуществления перехода к новым образовательным стандартам. По образному выражению профессора Российской академии государственной службы С. А. Шароновой, в настоящий момент совершается переход из стадии «видения» и «желания» в стадию выстраивания чётких нормативно – регулируемых отношений, позволяющих проводить стандартизацию, реформируя образование. Нам представляется, что преодоление проблем на пути реформирования образования возможно на основе сбалансированности интересов производителя и потребителя, педагогический аспект которой выражен в создании «общественного договора» или «договора среди профессиональных сообществ», учитывающего потребности общества, бизнеса, государства. Трансформация понимания компетенций от количественной оценки к качественной позволит рассматривать их не только как инструмент измерения полученного знания и умения, но и как идеологию образования, что сориентирует вуз, колледж на предоставление студенту специализации с учётом потребностей рынка, а школу – на предоставление образовательных услуг высокого качества.

Актуальность реформирования образования во всех странах подтверждается даже на бытовом уровне, когда миллионы европейцев напевают каждый день мелодию известной песни исполнителя Masamichi Amano «Millennium Education Reform Act» (BR Act), а американцы рассуждают о том, какое количество трудов посвящено проблеме образования. Кстати, один американский исследователь заметил, что если на сегодняшний день собрать все доклады о вопросе стандартизации образования, которые выпущены за последние 15 лет в США и сложить в одну линию, то эта линия протянулась бы до океана один раз, а то и дважды. Думается, что не будет нескромным утверждать, что в России за тот же период о стандартах образования написано столько, что хватило бы также разложить эти труды до океана, учитывая уже отечественные масштабы. Но дело, думается не в количестве, а в качестве. Главное, чтобы все эти разработки помогли ученикам и студентам на том же пространстве от Балтики до Камчатки стать гражданами, успехи и достижения которых будут повышать потенциал и конкурентоспособность России.

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ КАДРАМИ В РЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МДОУ ЦРР ДС № 418)**

**АБЛАХАТОВА К. Х.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка – детский сад № 418

Актуальность проблемы управления кадрами и качеством образования в реализации специального коррекционного образования связана с общими ориентирами процесса совершенствования системы образования на федеральном, региональном, муниципальном уровне и находит отражение в ряде документов, регламентирующих и концептуально обосновывающих деятельность образовательных учреждений: Закон «Об образовании», «Программа развития системы образования г. Челябинска», «Концепция управления качеством образования г. Челябинска», «Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для воспитанников с отклонениями в развитии».

Дошкольное образовательное учреждение как система управления качеством образования и педагогическими кадрами включает следующие функции: целеполагание, прогнозирование, проектирование, организация, контроль, трансляция наработанного материала, которые лежат в основе организации деятельности ДОУ.

Дошкольное образовательное учреждение как система – сложное социопсихолого-педагогическое образование, состоящее из совокупности системообразующих факторов, структурных и функциональных компонентов, условий функционирования.

Целью развития нашего дошкольного учреждения в контексте управления качеством образования является создание условий, обеспечивающих оптимальное личностное развитие каждого ребенка. Исходя из современных позиций методологии педагогики, следует отметить, что оптимальное построение педагогического процесса предполагает реализацию комплексного, системно-структурного, деятельностного подхода, определение перспектив в работе с кадрами, реализацию системы управления образовательным учреждением.

Одним из условий управления качеством образования является оптимизация педагогического процесса, которая осуществляется в результате работы по следующим направлениям: обновление содержания образования, организация образовательного процесса, что пред-

ставляет собой структуру управления коррекционным образовательным учреждением детского сада № 418.

Согласно положению о коррекционном образовательном учреждении управление деятельностью нашего ДОО осуществляется в соответствии с действующим законодательством РФ на принципах единоначалия и самоуправления. Руководство деятельностью ДОО осуществляется заведующим ДОО.

В нашем дошкольном учреждении действуют три органа самоуправления: Педагогический совет, Администрация, Попечительский совет.

Руководство ДОО осуществляет Администрация, в состав которой входят заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе, заместитель заведующего по административно-хозяйственной части, медицинская сестра, главный бухгалтер.

Управление педагогической деятельностью осуществляет Педагогический совет, в состав которого входит старший воспитатель, совет педагогов, педагогические работники ДОО, специалисты.

Попечительский совет является одной из форм самоуправления и взаимодействия ДОО и родителей воспитанников. В состав Попечительского совета входят: председатель родительского комитета, родительский комитет детского сада, родительский комитет группы.

Такое кадровое распределение обеспечивает эффективное взаимодействие всех участников педагогического процесса – педагогов, родителей, детей в едином образовательном пространстве в целях всестороннего развития личности воспитанника.

Говоря об эффективном управлении кадрами и качеством образования при реализации специального коррекционного образования, необходимо указать роль ПМП консилиума.

В нашем образовательном учреждении ПМП консилиум – это постоянно действующий совещательный орган компетентных специалистов, рассматривающих трудные случаи обучения и воспитания, предлагающий свои рекомендации и контролирующий их выполнение.

Заседание ПМП консилиума проводится три раза в год, не для сбора информации, а для определения круга значимых проблем, выявление резервных возможностей ребенка.

К членам комиссии ПМП консилиума относятся: педагог-психолог, врач-невролог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель, педагоги по музыкальному, художественно-эстетическому, физическому воспитанию. После обследования детей дошкольного возраста на заседании ПМП консилиуме проводится анализ полученной информации, все специалисты приходят с заключениями и при-

мерными рекомендациями, обсуждаются результаты обследования каждым специалистом. При этом мы стремимся к подробному анализу взаимоотношений между отдельными компонентами развивающейся личности, а так же между личностью и факторами развития. Затем коллегиально вырабатываем и утверждаем каждому ребенку комплекс мер коррекционно-развивающего характера. Коррекционно-педагогический процесс требует постоянного систематического характера, фиксации произошедших изменений или их отсутствия, т. е. динамику развития. Поэтому ПМП к. отслеживает динамику развития ребенка и эффективность оказываемой ему помощи.

Организуя работу с педагогами, мы учитываем уровень их педагогического мастерства и квалификации. На основе наблюдений, анкетирования мы условно делим педагогов на три группы:

- педагоги новаторы;
- педагоги с опытом работы;
- педагоги, требующие внимания со стороны методической службы.

Работа с каждой категорией педагогов проводится в требующемся темпе, с учетом потребностей и возможностей каждого участника образования.

Мы разработали методическое сопровождение, формы работы с педагогами трех групп:

- педагоги с опытом работы приемлют такие формы, как: проблемные семинары, активное участие в «Школе педагогического мастерства», участие в подготовке семинаров, конкурсов;
- Педагоги–новаторы приемлют такие формы, как: творческие проблемные группы, самоконтроль, практические семинары.
- Педагоги, требующие внимания приемлют такие формы, как: собеседование, наставничество, теоретические семинары, стимулирование работы и оценка эффективности деятельности.

В нашем детском саду мы активно внедряем систему мотивационного управления – это:

1. Разработка системы стимулирования педагогов. Система стимулирования строится с учетом структуры коллектива и психологических механизмов;
2. Контроль и оценка деятельности педагогов, это индивидуальный дифференцированный подход, выявление успехов, а не только недостатков;
3. Привлечение к участию в управлении и перспективном планировании ДОУ, организация деятельности советов научно–



методический, физкультурно–оздоровительный советы, организация творческих групп, разработка рекомендаций для педагогов.

Работа с кадрами направлена на формирование творческого коллектива единомышленников. Концептуальные идеи, заложенные в коррекционной программе детского сада, требуют от педагогического коллектива высокого уровня профессионального мастерства. В связи с этим, организована следующая работа: совместное обсуждение и определение генеральных линий развития деятельности учреждения, создание творческих и проблемных групп, разрабатывающих отдельные аспекты совершенствования педагогического опыта: изучение, обобщение, научное обоснование, распространение и внедрение педагогического опыта, использование широкого спектра действенных форм повышения квалификации сотрудников ДОУ: привлечение к работе ДОУ родительского комитета, представителей передовой практики, членов ПМП консилиума.

Эффективность управления кадрами в рамках реализации специального коррекционного образования состоит в том, что мы создали «Школу педагогического мастерства», у нас в ДОУ активно работают творческие группы, в состав которых входят педагоги–новаторы, педагоги с передовым опытом,

В управлении ДОУ активно участвуют попечительский совет, в который входит родительский комитет, члены ПМП комиссии, нами разработана система мотивационного управления педагогическим коллективом ДОУ – все это активно влияет на эффективность и качество образования.

Целью развития нашего дошкольного учреждения в контексте управления качеством образования является создание условий, обеспечивающих оптимальное личностное развитие каждого ребенка, родителя и педагога.

## **ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СПО**

**БАЕВА Н. Н.**

ст. Ленинградская Краснодарского кр., Ленинградский социально-педагогический колледж

Стратегия вхождения России в западное образовательное пространство требует принятия мер по внедрению общепринятых в разных странах мира стандартов качества. Во многих странах Европы

широко используется Европейская модель призового качества, основывающаяся на оценке и развитии комплексной деятельности, а также стандарты серии ИСО 9000, направленные на обеспечение качества.

С учетом повышения требований государства и общества к качеству образования, одной из главных задач деятельности Ленинградского социально-педагогического колледжа, без сомнения, стало создание и развитие системы управления качеством образования на основе использования традиционных испытанных форм и методов и в то же время применения новых подходов к повышению эффективности организации и управления образовательным процессом.

При построении системы управления качеством в колледже мы предприняли следующие действия:

1. Изучение запросов заинтересованных сторон.

Понимая, что в подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов сферы образования заинтересованными сторонами являются государство, общество, студенты и само среднее профессиональное учебное заведение, которое эту подготовку осуществляет, мы изучаем и учитываем запросы и интересы всех этих сторон.

2. Проектирование требований к выпускнику колледжа.

Данные, полученные в результате реализации предыдущего этапа, обобщаются и в обобщенном виде передаются руководителям структурных подразделений колледжа. Педагогический коллектив получает представление, какими профессиональными и личностными качествами должен, по мнению работодателей, и хочет обладать студент колледжа – будущий специалист сферы образования. При этом иногда требования различных заинтересованных сторон значительно отличаются друг от друга. В этом противоречии мы видим один из источников развития качества подготовки специалистов.

3. Выбор критериев (показателей), по которым будет оцениваться качество подготовки специалистов.

При выборе параметров для оценки качества подготовки специалистов мы ориентируемся, прежде всего, на государственные требования к качеству и учитываем особенности внутриколледжного стандарта качества. Критерии качества процесса и результата подготовки четко называются в самом начале профессиональной подготовки, до начала образовательного процесса, а затем регулярно отслеживаются до завершения процесса обучения в колледже. Вместе с тем мы учитываем динамику изменяющихся условий развития системы среднего профессионального образования, которые предъявляют новые требования к его качеству.

На каждом управленческом этапе оцениваем качество образования по пяти группам показателей:

1-я группа – показатели оптимальности проекта (планирование).

Программа развития колледжа до 2010 года отвечает критериям – требованиям: актуальность, прогностичность, рациональность, целостность, контролируемость и др. Поставлены конкретные цели, задачи, спланированы важнейшие мероприятия, стратегические линии развития, тактика развития; создана новая модель управления образовательным учреждением.

– 2-я группа – показатели оптимальности процесса.

Сравнивается, сопоставляется и оценивается то, что делается фактически с тем, что намечено в Программе; отслеживается исполнение по срокам, достаточность ресурсов, корректируются отклонения.

– 3-я группа – показатели оптимальности текущих результатов.

Сюда входят успеваемость, уровень обученности, психолого-педагогическая диагностика, уровень воспитанности, состояние здоровья, режим занятий, регламентация отношений студентов, преподавателей, родителей, социальных и профессиональных партнёров.

– 4-я группа – конечные результаты для каждого уровня управления.

Главным результатом всех управленческих и образовательных усилий является образованность выпускника, соответствие его подготовки установленным стандартам и востребованность на рынке труда.

– 5-я группа – отдаленные (отсроченные) результаты.

То есть результаты качества работы специалиста – нашего выпускника.

4. Разработка и реализация мониторинга качества подготовки специалистов.

Реализация всех групп показателей требует ведения мониторинга. Под мониторингом мы понимаем организацию, сбор, хранение, обработку и распространение информации, обеспечивающей непрерывное слежение за состоянием, а также дающей возможность прогнозирования развития.

Для системной организации перечисленных процессов в ГОУ СПО «Ленинградский педагогический колледж» в 2005 году был создан Центр качества образования.

Его стратегической целью стало содействие формированию политики качества в колледже. Для достижения этой цели определена система задач:

– организация систематического изучения мнения студентов, преподавателей, сотрудников о качестве подготовки специалистов в

колледже и мнения работодателей (руководителей образовательных учреждений муниципального образования и края) – о качестве профессионально-педагогической подготовки выпускников ГОУ СПО «Ленинградский педагогический колледж»;

- создание условий для формирования в колледже сообщества преподавателей и студентов, основанного на стремлении к улучшению качества подготовки специалистов;

- представление на рассмотрение администрации рекомендаций и предложений по совершенствованию качества подготовки специалистов в колледже.

Такая постановка задач деятельности Центра позволила нам проводить мониторинговые обследования качества организации образовательного процесса в целом и качества подготовки по отдельным учебным дисциплинам, блокам дисциплин; качества подготовки по образовательным программам; качества учебно-методического обеспечения образовательного процесса; качества работы преподавательского состава; эффективности деятельности колледжа в целом; удовлетворенности руководителей образовательных учреждений муниципального образования и края качеством подготовки выпускников колледжа; удовлетворенности выпускников колледжа качеством своей профессиональной подготовки.

Указанные направления стали основой развития системы менеджмента качества в Ленинградском педагогическом колледже как центрального звена в структуре подготовки специалистов, непосредственно влияющей на все стороны деятельности колледжа.

Необходимость разработки и внедрения в колледж СМК объясняется изменяющимися и постоянно растущими требованиями потребителей наших услуг.

Внедрение международных стандартов на системы менеджмента качества – один из путей совершенствования деятельности ОУ.

Наличие СМК позволило нам повысить удовлетворенность потребителей, обеспечить систематическое повышение качества результата образовательной деятельности и рост эффективности всех процессов в образовательном учреждении, повысить статус учебного заведения на рынке образовательных услуг, укрепить позитивный имидж учреждения.

Участниками данных конкурсов являются в основном крупные предприятия (промышленные, аграрные, строительные, транспортные). Наш колледж принял участие в конкурсе на соискание премии администрации Краснодарского края в области качества и конкурсной программе «100 лучших товаров». Наличие разработанной и внедрен-

ной СМК позволило нам стать победителями региональных и лауреатами федеральных этапов конкурсов.

Рассмотрев основные направления деятельности в области качества ГОУ СПО «Ленинградский педагогический колледж», отмечаем, что конечными результатами, системы обеспечения качества образования для нас являются: более полное соответствие подготовки специалистов в колледже реальным требованиям работодателей и общества, адаптация колледжа к современным условиям и требованиям развития образования на основе использования общероссийского и мирового опыта, повышение авторитета колледжа как учреждения, способного обеспечить качественную подготовку специалистов.

В заключение необходимо отметить, от качества образования любого уровня, в том числе профессионального, напрямую зависит качество жизни каждого из нас. «От качества обучения к качеству жизни» – сегодня не просто лозунг. Наши студенты должны получать качественное образование в качественном образовательном учреждении, работающем по современным стандартам качества!

## **УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ОСИПОВА С. А.**

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 51

Проблема преемственности между различными ступенями образовательных учреждений является в настоящее время актуальной, так как различия в требованиях к уровню знаний, умений и навыков, полученных детьми на различных ступенях образования, и требованиями последующих ступеней образования значительны. Не учитывать этот факт в работе воспитателей и учителей сейчас просто невозможно. Особо необходимо говорить о преемственности между дошкольным и начальным образованием.

Преемственность – понятие многогранное. Это и социальная адаптация ребенка в новых условиях, и необходимый уровень развития творческого воображения, и формирование определенных коммуникативных умений. Преемственность включает в себя как элемент подготовку ребенка к обучению в школе, то есть овладение им необходимым объемом знаний и умений.

Главная задача, которую ставит государство и общество перед школой, – сформировать личность, способную занять в жизни достойное место, вырастить человека, способного взять ответственность за себя и своих близких. Однако существуют проблемы, не решив которые, невозможно выполнить этот социальный заказ.

1. Отсутствие преемственности и непрерывности между дошкольным образованием и начальной школой. Сегодня в первом классе тратится до 60 % учебного времени на то, что могли бы сделать дошкольные учреждения, и на коррекцию того, что ими было сделано некомпетентно.

2. Узко понимаемая преемственность и непрерывность между начальной и основной школой. Долгое время считалось, что преемственность касается лишь содержания обучения. На самом деле ученикам переход в пятый класс дается тяжело, потому необходимо выстраивать преемственность не только на уровне содержания, но и на дидактическом, психологическом и методическом уровнях.

3. Отсутствие непрерывности и преемственности между школьным и вузовским или среднетехническим образованием, в частности, в плане развития общеучебных умений. Выходя из школы, выпускник чаще всего не готов к продолжению образования. Он не владеет приемами получения и переработки информации, не умеет самостоятельно работать с материалом и очень часто пытается по школьной привычке все выучить, то есть зазубрить.

4. Непонимание того, что комплект учебников не может быть случайным, произвольным набором, а должен иметь общую методологическую основу, опираться на единую систему психолого-педагогических принципов, иметь одинаково построенный методический аппарат и единое психологическое пространство. А этим требованиям отвечают лишь учебники, написанные в рамках определенной образовательной системы.

5. Непонимание того, что образовательную систему должна выбирать вся школа – от первого до выпускного класса – и работать в ее контексте над созданием единой образовательной среды, что учителя математики и словесники, биологи и историки, физики и географы – все должны действовать, опираясь на общие психолого-педагогические принципы, общие методические приемы и в рамках общего психологического пространства – ведь у них общие ученики.

Решение данных проблем позволит оптимизировать учебный процесс, устранить перегрузку ученика, предотвратить школьные стрессы, а самое главное – сделает учебу в школе единым образова-

тельным процессом, базирующемся на идеях гуманизации и гуманитаризации образования.

Преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом рассматривается нами на современном этапе как одно из условий непрерывного образования ребёнка и определяется степенью его готовности самостоятельно добывать и применять знания.

Рассматривая подготовку ребенка к школе как элемент преемственности, мы выделяем три составляющих компонента: содержательный, методический и деятельностный (поведенческий). Содержательный компонент раскрывает структуру и принципы отбора содержания в дошкольных учреждениях и первом классе начальной школы.

С точки зрения содержательного компонента преемственность между дошкольным обучением и начальной школой формально соблюдается. Программы строятся на теоретико-множественной основе. Основным понятием, с которым дети знакомятся в детском саду и в школе, является множество, а основной метод обучения – метод одновременного изучения взаимообратных действий. Программа 1 класса школы имеет целью систематизировать, обобщить и углубить знания детей, полученные в дошкольных учреждениях. Такой подход позволяет ребенку адаптироваться к новым условиям обучения.

Реализация личностно-ориентированного образования предполагает формирование у учащихся умения самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Такой подход требует изменения методических приемов. На уроке необходимо использовать элементы частичного поиска решения вопроса, предполагающего выдвижение и обсуждение гипотез. Таким образом, преемственность в рамках методического компонента не реализуется.

В плане деятельностного (поведенческого) компонента можно сказать, что личностно-ориентированное обучение связано с удовлетворением потребностей ребенка в различных видах деятельности, интересных ему. Для учащихся начальной школы это, прежде всего, работа в парах сменного состава. Работая в паре, ребенок сначала выступает в роли ученика, а затем в роли учителя; другой возможностью является проведение лабораторных работ, где ученик реализует себя как наблюдатель, исследователь; третьей возможностью является дидактическая игра. Такие организационные формы работы способствуют реализации возможностей ребенка в учебной деятельности, а значит, способствуют успешности в учении.

Для полной реализации возможностей ребенка в учебной деятельности необходимо учитывать различную скорость мыслительных операций и различный уровень развития. Это возможно при реализа-

ции уровневой дифференциации обучения. Для этого учитель должен владеть системой педагогической диагностики, которая позволит отслеживать индивидуальную траекторию интеллектуального развития ребенка, уметь устранять причины возникших затруднений, разрабатывать коррекционно-развивающие дидактические материалы.

Таким образом, максимально реализовать преемственность между дошкольным и начальным образованием возможно, если изменить отношения между учителем и учеником на уроке (отказаться <от авторитарного, инструктивно-репродуктивного обучения в пользу демократического, поисково-творческого>); откорректировать методические приемы обучения с целью изменения деятельности ребенка на уроке. Это осуществимо при соответствующей подготовке современного учителя начальных классов.

При этом под непрерывностью мы понимаем наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение и т. д.), т. е. в конечном счете – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования.

Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения от детского сада до последиplomного и курсового обучения.

Сложившаяся в современном российском обществе ситуация как раз и характеризуется отсутствием такой единой системы и рассогласованностью целей (и соответственно программ, учебников, контрольных требований) на стыках различных этапов и форм обучения.

Учитывая многообразие форм обучения, в особенности на этапе школы, следует, по-видимому, различать внешнюю непрерывность (преемственность), т. е. организационный переход обучения на более высокую ступень, и внутреннюю непрерывность (преемственность), определяемую соотносительностью содержания образования на каждой предшествующей и последующей ступенях. Это относится ко всей системе образования.

Вместе с тем для каждой ступени и каждой формы обучения должна быть предусмотрена вариативность программ для учащихся с разным уровнем подготовки, разными общими способностями и знаниями, разным уровнем личностно-психологической зрелости (в част-



ности, с разным уровнем доступной им самоорганизации), наконец, относящихся к различным личностно-психологическим типам. Последовательно проведенная стратегия вариативности позволяет в значительной мере снять психологические барьеры, максимально дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, адаптировать его к особенностям учащихся.

Таким образом, важнейшей задачей является обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности на всем протяжении процесса образования. А так как образование – непрерывный процесс, растянутый на всю жизнь, речь идет о целевом и содержательном единстве всей системы непрерывного образования.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ****БАБИЙ Е. Н.**

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 51

Что представляет собой игра в жизни человека? Стоит ли рассуждать на эту тему или, следуя известной поговорке «Делу время – потехе час», рассматривать игру как потеху, которая имеет право на минимум драгоценного времени. Ответ на этот вопрос найдем в работах психологов и педагогов. Обратимся к труду выдающегося ученого–психолога Л. С. Выготского «Педагогическая психология». Одна из глав этой книги содержит исследование педагогического значения игры.

«Уже давно обнаружено, – пишет Л. С. Выготский, что игра не представляет собой чего-либо случайного, она непременно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы».

Игры организуют высшие формы поведения, бывают связаны с разрешением довольно сложных задач поведения, требуют от играющего напряжения, сметливости и находчивости, совместного и комбинированного действия самых разных способностей и сил. Игра является естественной формой деятельности, подготовлением к будущей жизни. Правильно организованная игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки, стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету. Следует отметить, что игра – один из приемов преодоления пассивности, так как в составе команды каждый

ученик несет ответственность за весь коллектив, каждый заинтересован в лучшем результате своей команды.

Как же облечь урок в игровую форму в школьной практике? Здесь великое множество вариантов, но обязательно, на мой взгляд, соблюдение следующих условий: соответствие игры учебно-воспитательным целям урока, доступность для учащихся данного возраста, умеренность в использовании игр на уроках.

Кроме того, я бы выделила такие виды уроков: ролевые игры на уроке, инсценирование, игровая организация учебного процесса с использованием различных заданий (урок-соревнование, урок-конкурс, урок – путешествие, урок-КВН); использование игры на определенном этапе урока; различные виды внеклассной работы (экскурсии, вечера, олимпиады), которые могут проводиться между учащимися разных классов одной параллели.

Как же я организую игру на уроке? Возьмем, к примеру, опрос выразительного чтения стихотворения наизусть. Согласитесь, ученику очень трудно выслушивать много раз одно и то же стихотворение. В начале урока говорю, что все они будут работать учителями, раздаю им ведомости, в которые они выставляют свои оценки, обговариваю критерии оценивания и обязательно добавляю, что и я буду заполнять такую же ведомость, а оценки в журнал ребята получают после обработки всей информации. И в этом случае можно хоть весь класс опросить – тишина и внимание будут удивительными.

На уроках инсценирования ребята бывают и режиссерами, и артистами, и критиками. Здесь главное – выбрать нужный эпизод, чтоб ученикам легко было отработать инсценировку. Перевоплощаясь в какого-либо литературного героя, дети лучше понимают его характер, разбираются в ситуации, показанной в произведении, оправдывают или осуждают своего героя.

В среднем звене неплохо проходят уроки – литературные гостиные. К ним готовимся долго и тщательно. Здесь можно и о писателе побольше узнать, и фильм посмотреть, и инсценировку показать. Но в учебном году больше двух таких уроков проводить не желательно.

Применение компьютерной техники позволяет широко разнообразить игровую деятельность на уроке. Можно провести составление и разгадывание кроссворда, ребуса, ответить на вопросы теста, даже работа с перфорированным текстом вызывает интерес, если тебе его дали не на листочке, а вывели на экран. Подобную работу я провожу даже в выпускных классах.

Компьютер помогает даже при обучении выразительному чтению стихотворений. Попробуйте перед чтением стихов С. Есенина

показать на большом экране виды рязанских просторов, послушайте песни на стихи поэта. Уверена, что после этого ни один ученик не станет «бубнить под нос» есенинские стихи. А ведь и этот прием можно отнести к игровым.

Интересно проходят уроки-концерты, уроки-суды. Их я провожу только в старших классах. Удивительно, но ребята с удовольствием наряжаются в различных героев, изображают судей, присяжных, защитников. Конечно, подготовка к этим урокам занимает много времени, но я уверена, что все участники обязательно прочитают произведение и хорошо разберутся в нем. Ведь нельзя хорошо выстроить линию защиты, если ты не знаешь своего героя.

В старших классах хорошо проходят уроки-дискуссии и уроки-дебаты. Ребята выясняют, насколько виноват Печорин, обсуждают поступки Чацкого и Онегина, спорят о жизни на дне, пытаются оправдать Раскольникова. В этих уроках главное – поставить перед учащимися проблемный вопрос, который бы их заинтересовал, заставил спорить. После этих уроков ребятам очень легко написать сочинение, ответить на любые вопросы по произведению.

Разумно и уместно используя подобного рода уроки наряду с традиционными формами, учитель увлекает детей и тем самым создает почву для лучшего восприятия большого и сложного материала.

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА**

**ВАСИЛЕНКО Г. И.**

г. Дубовка Волгоградской обл., Дубовский педагогический колледж

В Комплексной программе развития начального и среднего профессионального образования Волгоградской области на 2011–2015 годы в качестве цели определено создание эффективной системы профессионального образования, превращение её в ресурс социально-экономического развития Волгоградской области. В числе важнейших задач Программы – совершенствование содержания и качества образования, развитие инновационного потенциала личности. Реализация мероприятий, предусмотренных Программой, позволит личности удовлетворить потребности в качественных профессиональных образовательных услугах, развить свой инновационный потенциал и успешно адаптироваться в социуме.

Среди важнейших целевых показателей Программы определены:

- количество учреждений профессионального образования, реализующих в учебно-воспитательном процессе инновационные (информационные, производственные, образовательные) технологии;
- количество преподавателей учреждений начального и среднего профессионального образования, апробирующих и внедряющих в учебный процесс эффективные образовательные технологии.

Участие педагогов в инновационной деятельности – это не только требование времени, но и условие роста их профессионализма.

Инновационная деятельность, по мнению А. В. Хуторского, представляет собой комплекс мер по обеспечению инновационного процесса, что предполагает разработку процедур и средств по созданию, использованию и распространению нового в педагогической деятельности конкретного педагога и всего образовательного учреждения.

К инновациям в системе образования относят:

- внедрение и распространение педагогических систем;
- новые технологии проектирования, управления, обучения и воспитания;
- партнерство образовательных учреждений с новыми финансовыми, информационными, социокультурными структурами;
- творческая педагогическая деятельность отдельных педагогов.

ГОУ СПО «Дубовский педагогический колледж» осуществляет следующие основные направления инновационной деятельности:

- расширение структуры профилей подготовки специалистов;
- подготовка педагогического коллектива к реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО);
- разработка и внедрение организационных форм и технологий психолого-педагогического сопровождения личностно-профессионального развития будущих специалистов (реализация программы опытно-экспериментальной работы по проблеме «Психолого-педагогическое сопровождение личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже»);
- совершенствование методической работы через использование активных форм обучения педагогических работников.

Инновации в структуре подготовки специалистов предполагают лицензирование и организацию процесса профессиональной подготовки специалистов по новым (для традиционно педагогического учреждения среднего профессионального образования) непедagogическим специальностям: 040401 Социальная работа, 030912 Право и ор-

ганизация социального обеспечения, 034702 Документационное обеспечение управления и архивоведение и др.

Инновации в организации процесса профессиональной подготовки специалиста в колледже – это разработка основных профессиональных образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования, использование в процессе профессионального обучения и воспитания методов и технологий, направленных на формирование у студентов общих и профессиональных компетенций; разработка и внедрение в образовательный процесс технологий педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения; использование балльно-рейтинговой системы оценивания успеваемости студентов.

Инновации в структуре организации взаимодействия субъектов образовательного процесса предполагают открытие в колледже Центра педагогической поддержки студентов. Цель организации Центра состоит в создании научно обоснованной системы педагогической деятельности в колледже, направленной на предупреждение и разрешение образовательных и личностных проблем, затрудняющих успешное личностно–профессиональное развитие студентов и преподавателей в педагогическом процессе. К основным направлениям работы Центра относятся: создание условий для вариативного педагогического взаимодействия; мониторинг личностно-профессионального развития студентов, выявление их образовательных и личностных проблем; организация коллектива единомышленников; привлечение студентов к работе в Центре.

Инновации в организации методической работы реализуются через внедрение активных форм обучения персонала: мастер-классы, педагогические мастерские, творческие лаборатории, педагогические студии и др., смотр-конкурс педагогического мастерства преподавателей Дубовского педагогического колледжа проводится в форме Фестиваля методических находок.

Фестиваль методических находок – активная форма организации методической работы, направленная на стимуляцию педагогов к рефлексии профессиональной деятельности, активизацию методической работы предметно-цикловых комиссий и преподавателей по обобщению и публичной презентации инновационного опыта.

Цель проведения Фестиваля – выявление и распространение инновационного опыта подготовки специалистов в соответствии с новым качеством среднего профессионального образования в педагогическом колледже.

Задачи Фестиваля:

- активизация творческого педагогического поиска;
- развитие у преподавателей готовности к инновационной педагогической деятельности;
- развитие личностных и профессиональных компетенций преподавателей;
- выявление среди ПЦК и преподавателей лидеров, которые представят колледж на ежегодном областном образовательном Форуме.

На этапе подготовки к участию в Фестивале методических находок предметно-цикловые комиссии определяют уполномоченных участников, вид и тематику представляемых презентационных материалов: инновационные педагогические приемы, методы, технологии, учебные или методические пособия, а также другие средства, обеспечивающие качество обучения и профессионального воспитания будущих специалистов. ПЦК определяют форму публичного представления инновационного педагогического средства: творческий отчет, педагогическая мастерская, мастер-класс, защита опыта, презентация пособия и др. Затем участники конкурса готовятся к публичной защите инновационного опыта и оформляют текстовое сопровождение (описание) представляемой инновации.

Победители смотра-конкурса, определенные большинством голосов экспертов, представляют текстовые материалы к публикации и проводят мастер-классы на ежегодной региональной образовательной выставке, представляя колледж на областном уровне.

Проведение Фестиваля предполагает:

- оценку уровня готовности ПЦК к инновационной педагогической деятельности;
- оценку инновационных приемов и подходов в процессе профессиональной подготовки;
- оценку уровня профессиональной компетентности преподавателей колледжа;
- активность участия ПЦК в процессах модернизации среднего профессионального образования.

Презентуя педагогические новшества, преподаватели открывают для себя новые смыслы профессиональной деятельности и новые формы самореализации. Организация активного взаимодействия педагогов в предметно-цикловых комиссиях при подготовке к Фестивалю обеспечивает развитие коллективного субъекта педагогической деятельности колледжа.

По мнению И. А. Лавринец, для достижения результативности инновационных процессов в учебном заведении и удовлетворенности

инновационной деятельностью преподавателям важно осознавать личностные смыслы инновационных педагогических идей, необходимо понимание того, как их практически реализовать в индивидуальной педагогической деятельности.

Процесс внедрения инноваций не может быть стихийным, он нуждается в управлении. Организация научно-методической работы в образовательном учреждении должна ориентироваться на сопровождение проектирования и реализации педагогических новшеств. Эффективному управлению процессами разработки и внедрения инноваций в образовательном учреждении способствует создание инновационного банка.

#### Литература

1. Лавринец, И. А. Инновационная деятельность педагогов в эмоциогенной образовательной среде педагогического колледжа [Текст] / И. А. Лавринец. – Волгоград: Перемена, 2009.

2. Хуторской, А. В. Современные инновации на уроке [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос», 2007. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/yornal>.

## **ИННОВАЦИИ КАК АТТРИБУТ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**ЛЕБЕДЕВА Е. А.**

г. Копейск Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 44

Инновации являются атрибутом современного образовательного учреждения. Главной задачей является организация инновационной деятельности в процессе обучения. Существует большое многообразие инноваций. Всё то, что сейчас с интересом воспринимается и может стимулировать дальнейшее развитие детей является инновацией.

На уроках можно использовать не только технические средства, но и различные методы, приёмы при изучении нового материала, закреплению, контроле.

Большую помощь оказывает применение информационных технологий в разработке дополнительных учебных заданий по предмету, в подготовке и проведении контрольных работ, олимпиад, предметных недель.

Используя компьютер, учитель имеет возможность распечатать, сохранить, при необходимости переделать по своему усмотрению те-



матические и поурочные планы, конспекты уроков и внеклассных мероприятий. Сейчас появилось множество различных видов нестандартных уроков. При умелом руководстве учителя их можно разнообразить использованием компьютера и мультимедийного проектора, что делает общение более интересным и оживляет атмосферу на уроке.

У каждого ребенка есть свой внутренний мотив, направленный на познавательную деятельность. Задача учителя – всячески способствовать развитию этого мотива, не дать ему угаснуть.

Сейчас имеется большое разнообразие современных мультимедийных учебников, где можно найти достаточно упражнений для учащихся всех возрастов и разных уровней знаний.

Большую помощь в проведении фонетических зарядок оказывает учебная программа «Профессор Хиггинс. Английский без акцента», а также ряд мультимедийных учебников. Звуки, слова, словосочетания и предложения воспринимаются учащимися на слух и зрительно. Учащиеся имеют возможность наблюдать на экране компьютера за артикуляционными движениями и воспринимать на слух правильную интонацию. При этом в силу достаточно высоких имитативных способностей учащихся, в их памяти запечатлеваются правильные образы.

Тексты для аудирования на страноведческие темы в средних и старших классах можно подобрать из мультимедийного учебника «Английский базовый курс». В котором около 60 текстов на различные темы по истории, культуре и быту Великобритании и США. На мой взгляд, эти тексты довольно интересные и содержательные. При изучении страноведческого материала я провожу интерактивные уроки. На примере 7 класса по учебнику М. З. Биболетовой я расскажу, как использую ИКТ.

Весь курс мне представляется блоками, которые не просто разрознены, а представляют собой цепочку межличностных отношений, возникающих в реальной жизни.

Язык-это средство общения, без которого мы не можем обмениваться информацией. Поэтому считаю важным поставить перед ребятами задачу в необходимости изучения иностранного языка, как дополнительного средства общения, раскрывающего их потенциал и дающий широкие возможности в общении с другими людьми, познания культуры, традиций, мировоззрения другого народа.

Объявляю тему урока, план работы. Знакомство начинается с опорных слов, фраз, как фундамента, спроектированных на экране. Их читаем, переводим, обсуждаем правила чтения, которые нам встретились.

Перед тем, как начать слушать рассказ, на экране дети читают один или два вопроса, которые помогут выявить: поймут ли содержание текста или нет. Затем идёт иллюстративный рассказ о той или иной стране. Вопросы снова повторяем после рассказа, дети отвечают. Этот же текст у ребят на столе, читаем текст, переводим, находим новые слова, с которыми познакомились, повторяем их. На экране более подробные вопросы. Детям предлагается найти ответы из текста или можно приготовить для них карточки, на которых даны ответы в разброс. Это по желанию учителя или в зависимости от уровня подготовки класса. Можно дать сначала простой вариант: ответы на карточках, затем на другом уроке, тексте работу усложнить, ответить словами из текста. На основе опорных слов, словосочетаний, вопросов и ответов дети составляют диалог, затем рассказ. Подводим итог урока. Таким образом, на уроке проведена работа с лексикой, грамматикой, чтением, диалогической, монологической речью и аудированием. При закреплении материала, изучения грамматики можно использовать игровые приёмы, песни, пословицы, поговорки, стихи, различные формы уроков.

Отмечая все положительные стороны использования компьютера, я бы хотела подчеркнуть, что никакие самые новейшие электронные технологии не могут заменить на уроке учителя. Побудить эмоции, заглянуть в душу ребёнка сможет сделать только учитель. Самое важное на уроке – живое слово учителя. Радость творчества, учить и учиться – это могут дать друг другу только учитель и его ученики. Лишь учитель своим личным обаянием и высоким профессионализмом сможет создать на уроке психологически комфортную обстановку. Никто не заменит учащимся учителя в качестве образца для подражания при обработке навыков произнесения. Нет альтернативы работы в парах и группах на уроке для обучения общению в учебно-речевых ситуациях. Таким образом, главной и ведущей фигурой на уроке остаётся учитель. А применение компьютерных технологий следует рассматривать как один из эффективных способов организации учебного процесса. И поскольку в стране идёт модернизация образования, одним из основных требований в профессиональной деятельности учителя является информационная компетентность.

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОУ

**МАЛЬЦЕВА И. А.**

г. Златоуст Челябинской обл., Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка № 15

Актуальность проблемы построения культурно-образовательной среды обозначена введением Федеральных требований к структуре основной общеобразовательной программы ДОУ и ФГОС начального общего образования второго поколения, где поставлены конкретные цели и задачами духовно-нравственного воспитания учащихся и воспитанников.

В современных социально-экономических условиях общество предъявляет новые требования к образованию в плане формирования личности, готовой к действию, личности, способной подходить к решению задач с позиции личностной сопричастности с окружающим. На первый план выдвигается личность ребенка, знания рассматриваются не как самоцель, а как средство развития личностных качеств: ума, воли, чувств, эмоций, творческих способностей и мотивов деятельности.

Основные принципы государственной политики Российской Федерации, изложенные в законе «Об образовании», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», в законе «Об утверждении Федеральной программы развития образования», «Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении», в проекте государственного стандарта дошкольного образования, позволили определить дальнейшую перспективу воспитания и образования детей:

- Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- Единство культурного и образовательного пространства, защита и развитие системы образования и ее особенностей в условиях многонационального государства;
- Обеспечение самоопределения личности. Создание условий для ее самореализации;

– Интеграция личности в национальную и мировую культуру; формирование человека, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;

В последние годы дошкольное образование стало рассматриваться как начальная ступень непрерывного общего образования, фундамент для формирования личности и развития ее духовного и интеллектуального потенциала.

Формирование художественной культуры у дошкольников осуществляется в процессе организованной деятельности под воздействием различных видов искусств, в том числе пластических изобразительных (живопись, графика, пластилиновый барельеф, тестопластика), конструктивных (дизайн, бумагопластика), декоративных (батик, витраж, ниткоплетение, бисероплетение, филигрань и др.).

В условиях реализации программы Т. Н. Дороновой «Из детства – в отрочество» и введения национально-регионального компонента в образовательную программу учреждения значительно повышается роль изучения специальных видов изобразительной направленности. Особое место в их системе занимает декоративно-прикладное искусство.

Проблема развития и формирования художественной культуры рассмотрена в исследованиях философов, психологов, культурологов, педагогов. Фундаментальные исследования в этом направлении проведены А. И. Арнольдовым, В. Г. Афанасьевым, Э. А. Баллером, М. С. Каганом, Э. С. Маркаряном, В. М. Медведевым. Философский аспект проблемы художественной культуры раскрыт в работах: В. С. Библера, И. А. Бирич, Н. С. Когана, Ю. А. Лукина, С. И. Олефирова и др.

В поисках возможности преодоления противоречий в развитии дошкольников была сформулирована модель культурно-образовательной среды учреждения. Она заключается в новом теоретическом осмыслении и практическом отображении специфики формирования художественной культуры детей средствами декоративно-прикладного искусства.

В ходе реализации нашей модели мы выделяем:

1. Уточненное понятие «художественная культура дошкольника», которое понимается нами, как интегративное качество личности, включающее художественные способности, эстетические знания, практические умения, необходимые в дальнейшем развитии.

2. Декоративно-прикладное искусство выступает как средство формирования художественной культуры ребёнка, так как оно: а) расширяет художественный кругозор личности; б) актуализирует художественные потребности личности; в) активизирует художествен-

но-декоративную деятельность; г) вызывает интерес и уважение к этническим традициям.

3. Разработанная модель, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочный компоненты, позволяет осуществлять формирование художественной культуры дошкольников на основе декоративно-прикладного искусства.

4. Организованное образовательное поле, тесное взаимодействие всех его участников способствуют более эффективному формированию художественной культуры дошкольника.

Условием реализации выделенных выше приоритетов в МДОУ разработана и реализуется образовательная программа, которая являясь внутренним стандартом для всех участников образовательного процесса:

- определяет приоритеты в содержании образования и способствует интеграции и координации деятельности всех педагогов ДОУ;

- способствует адекватности интегративного подхода в содержании образования, взаимному «пронизыванию» различных видов предметности в разных видах и формах детской деятельности;

- способствует накоплению спонтанного опыта детей в организованной обогащенной предметной среде; в специально продуманной и мотивированной самостоятельной деятельности; в реальном и опосредованном обучении;

- обеспечивает реализацию прав родителей на информацию об образовательных услугах ДОУ, право на выбор образовательных услуг и право на гарантию качества получаемых услуг.

В Федеральном государственном образовательном стандарте Начального общего образования от «6» октября 2009 г. в Общих положениях п. 8 сказано, что в соответствии со Стандартом на ступени начального общего образования осуществляется: ...духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей; укрепление физического и духовного здоровья обучающихся.

Решая задачи культурно-образовательной среды дошкольника, мы строим крепкий фундамент для Концепции духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования (п. 19.6. ФГОС), в основу которой положены ключевые воспитательные задачи, базовые национальные ценности российского общества – предусматривается приобщение обучающихся к культурным ценностям своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества,

общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них гражданской идентичности.

Таким образом, проектирование культурно-образовательной среды ДОУ, заложенное в Программу развития учреждения, уточненное в Образовательной программе, систематизированное по направлениям духовно-нравственного воспитания, социализации ребенка позволяет сформировать высоко духовную личность будущего ученика.

## **ИННОВАЦИИ КАК АТРИБУТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СИСТЕМЫ СПО**

**СЫРОВА С. А.**

ст. Ленинградская Краснодарского кр., Ленинградский социально-педагогический колледж

В настоящее время все инновации в системе образования в целом связаны с ее обновлением. Процессы реформирования касаются и содержательной стороны образования, и технологий осуществления обучения и воспитания всех возрастных категорий обучающихся. Главное отличие инновационного образовательного учреждения от традиционного состоит в создании условий для развития всего потенциала личности, чтобы быть готовой к любому, даже непредвиденному будущему, и способной адаптироваться к новым ситуациям.

Под инновационной деятельностью в системе среднего профессионального образования мы понимаем деятельность, направленную на освоение, разработку, внедрение и распространение новых идей, содержания, технологий обучения специалистов среднего профессионального образования для достижения нового качества образовательного результата, в том числе развитие у педагогов инновационной способности, которая является одной из составляющих профессиональной компетентности.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения иной педагогической практики.

Источниками зарождения инновационных процессов в практике образовательного учреждения являются: интуиция творческого руководителя и педагога. Инновации выступают в педагогической деятельности как способ решения проблем, возникающих в нестандарт-

ных (нетрадиционных) ситуациях практики функционирования и развития образовательных процессов.

Важнейшим ресурсом в обеспечении процессов модернизации является инновационная деятельность системы образования, которая направлена, прежде всего, на решение приоритетных задач обновления содержания и технологий обучения и воспитания. Провозглашение государством приоритетов в системе профессионального образования вызвало массовую инновационную деятельность в образовательных учреждениях.

Колледж, располагая определенной учебно-материальной и методической базой, в основном за счёт участия в проектах и высоким кадровым потенциалом, стал модератором для общеобразовательных учреждений района в реализации инновационной деятельности. Интеллектуально-методический ресурс колледжа востребован не только в районе, но и за его пределами.

Система инновационного образования в колледже органически вписывается в инновационную инфраструктуру района, и является ядром инноваций района. Она развивается на основе сотрудничества, создания системы стратегического партнерства с районным сообществом. В этой связи первостепенное значение имеет способность образовательной системы оперативно и гибко реагировать на запросы общества, учитывая основные тенденции его развития. Изменение системы механизмов обеспечения инновационных отношений допускает ее «доставление» в различных направлениях, добиваясь расширения глубины ее проработки в сопровождении цикла инноваций.

Показателями нового качества образовательного процесса могут выступать следующие характеристики:

- новые знания, умения, навыки учащихся, повышение уровня их личностного развития;
- отсутствие отрицательных эффектов и последствий (перегрузки, утомление, ухудшение здоровья, психические расстройства, дефицит учебной мотивации и пр.);
- повышение профессиональной компетентности педагогов и их отношение к работе;
- рост престижа образовательного учреждения в социуме, выражающийся в притоке учащихся и педагогов и т. д.

В системе управления можно рассмотреть инновации, связанные с:

- деятельностью методических объединений, творческих и проблемных групп, созданием научных обществ – структурные инновации;

– разработкой локальных актов, методических рекомендаций, программ развития – функциональные инновации.

Наибольшая инновационная активность наблюдается в области содержания образования и педагогических технологий, когда преподаватель использует новые для него программы.

В педагогической практике выделяют следующие стадии развития инноваций:

1. Формирование идеи, целеполагание, разработка путей реализации.
2. Освоение на стадии апробации.
3. Распространение новой практики.
4. Рутинизация (устаревание) новшества.

В практической работе наиболее сложными являются вопросы о критериях, показателях инновационной деятельности и стимулировании инновационного потенциала педагога.

Критерии – средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка. Разработка критериев оценки инновационных процессов направлена на создание механизмов управления этими процессами на основе новых подходов к образованию как развивающей и развивающейся среде. Критерии оценки рассматриваются как условие эффективности управления развитием образовательного учреждения. Такими критериями могут стать:

- актуальность (соответствие инновации социокультурной ситуации развития общества);
- новизна (степень оригинальности инновационных подходов, комбинирование известного, представляющего в совокупности новизну);
- образовательная значимость (степень влияния инновации на развитие системы образования в целом);
- общественная значимость (воздействие инновации на развитие системы образования в целом);
- полезность (практическая значимость);
- реализуемость (реалистичность инновации и управляемость инновационных процессов).

Сложность применения оценочных суждений (критериев) к инновациям состоит в том, что инновационные процессы программируются на будущее, а оцениваются в настоящем, т. е. оценке подвергается то, что не представлено, чего ещё нет.

Наличие инновационного потенциала связано со способностью совершенствовать новые идеи, а главное моделировать их в практической деятельности. Инновационный потенциал – совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, которые



выражаются в готовности совершенствовать педагогическую деятельность. В основе мотивов, то есть побуждений личности к нововведениям, лежат самые разные потребности:

- желание сделать процесс обучения более интересным, действенным, привлекательным, и тем самым активизировать обучение;
- повышение статуса в коллективе, достижение большего признания, большая конкурентоспособность специалиста;
- расширение возможности трудоустройства, профессиональное самоутверждение и самореализация, повышение разряда и т. д.

В целом деятельность человека всегда полимотивирована, то есть он руководствуется не каким-то одним, а несколькими мотивами. Лучшей мотивацией служит показ успешной деятельности коллег, работающих в инновационном режиме.

Автор книг «Психология профессионализма» и «Психология труда учителя» А. К. Маркова выделяет пять уровней профессионализма:

- допрофессионализм (ознакомление с профессией, адаптация в профессии, определение своих возможностей и своего предназначения в профессии; этот этап протекает от 5 до 8 лет и заканчивается выработкой индивидуального профессионального почерка);
- профессионализм (свободное владение профессией, мастерство);
- суперпрофессионализм (свободное владение профессией на уровне творчества);
- послепрофессиональный период (этап завершения профессиональной деятельности; это – специалист-профессионал в прошлом, выполняющий функции консультанта, наставника, эксперта);
- особая группа – непрофессионалы (специалисты, которые независимо от стажа, выполняют работу по собственным или чужим профессионально искажённым нормам).

Профессионализм человека складывается в основном на протяжении зрелого периода его жизни, то есть в среднем с 20 до 45-50 лет. Темп, скорость, с которой происходит развитие мастерства, различны. Особенно быстро осуществляется профессиональный рост в первые 5-8 лет, когда происходит профессиональное становление. Затем развитие несколько замедляется и возобновляется под влиянием внешних и внутренних побуждающих к этому факторов, в том числе и под влиянием обучения.

Под готовностью педагога к инновационной деятельности принято понимать сформированность необходимых для этой деятельности личностных (большая работоспособность, умение выдерживать действие сильных раздражителей; высокий эмоциональный статус; готов-

ность к творчеству) и специальных качеств (знание новых технологий; овладение новыми методами обучения; умение разрабатывать проекты; умение анализировать и выявлять причины недостатков).

Инновационная деятельность педагога зависит от понимания им смысла употребления тех или иных новшеств, умений осуществлять их поиск, выбор и применение.

Важным в деле подготовки учителя к инновационной деятельности является участие в семинарах-практикумах, профессиональных конкурсах, посещение открытых уроков. Инновационная деятельность стимулирует к глубокому аналитическому подходу в методической работе.

Таким образом, успех инновационной деятельности во многом зависит от кадрового ресурса системы образования, от профессиональной готовности к достижению новых целей и задач образования.

## **ПРАВЛЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИЕЙ МОДЕЛИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОО**

**ФИЛИПОВА Л. И.**

г. Златоуст Челябинской обл., Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка № 15

Современная образовательная практика характеризуется включенностью дошкольных образовательных учреждений в разработку основной общеобразовательной программы в свете введения Федеральных требований к структуре основной общеобразовательной программы ДОО (Приказ Минобрнауки России № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»).

Ведущей идеей, заложенной в стандарты начального общего образования и ФГТ, является формирование духовно-нравственной личности. Содержательное наполнение духовно-нравственного воспитания представлено как в Концепции, так и в образовательные области «Художественное творчество» и «Социализация».

Перевод дошкольного образовательного учреждения на новую общеобразовательную программу – дело непростое. В этой связи несколько меняются подходы к управлению. Для реализации поставленных Федерацией задач в МДОУ ЦРР выстроена модель культурно-образовательной среды.

Содержательное наполнение модели культурно-образовательной среды МДОУ включает в себя:

1) Ребенок как центр, на который направлена система художественно-эстетического и культурного воспитания, и формирования здорового образа жизни,

Первая ступень модели – взаимодействие с семьями Система работы включает в себя: организацию родительских клубов, проектную деятельность ребенка и родителя по ознакомлению с национальными блюдами, технологиями приготовления, презентация блюд и рецептов национальных кухонь, использование современных форм взаимодействия с семьями детей, не посещающих ДОУ (Родительский клуб «Ступеньки творчества», мастер-классы «Тестопластика в эстетическом воспитании ребенка-дошкольника»), работа Консультационных пунктов для семей организованных и неорганизованных дошкольников, организация дополнительных образовательных услуг для неорганизованных детей в рамках культурно-эстетического образования и формирования здорового образа жизни (кружки «Батик», «Филигрань»).

Вторая ступень модели: Детский сад. Содержание образовательного процесса основано на Образовательной программе, где определены цели, задачи, направления, используемые вариативные программы и технологии, оценивание готовности педагогического коллектива к переходу к ФГТ, особенности содержания и организации работы по образовательным областям: «Художественное творчество», «Социализация» и «Здоровье». Педагогами МДОУ разработаны авторские подходы к организации ознакомления детей с пластилиновым барельефом, бумажной филигранью, искусством изготовления батика, тестопластикой, гравюрой, элементы дизайна в оформлении групп с учетом отражения видов народного прикладного искусства.

Третья ступень модели: социум. Для гармоничного развития ребёнка недостаточно только влияния семьи и ближайшего окружения (детский сад, кружки, студии, секции). Так же необходима некая культурная среда социума. В своей работе на данном этапе мы решили выделить некоторые, на наш взгляд наиболее значимые, связи с учреждениями округа. Для более насыщенной, разнообразной работы по развитию культурно-образовательной среды детского сада мы выстроили свою работу в художественной мастерской «Практика», которая является членом Союза Российских оружейников и членом Ассоциации народных художественных промыслов, городским краеведческим музеем. Они организуют для детей серию экскурсий по краеведению: природные богатства, флора, фауна, представители учрежде-

ний рассказывают дошкольникам об истории народных промыслов, декоративно-прикладном искусстве. Предлагают обрядовые праздники, познавательные беседы для дошкольников.

Городской Выставочный зал проводит выставки мастеров-художников Златоуста и округа. Его экспозиции носят разнообразный характер (виды искусства, техники). Вместе с детьми на выставки приходят и родители воспитанников учреждения, выражают особую заинтересованность. Главным образом это обусловлено тем, что дети задают много вопросов по изученным темам и взрослые стараются освежить свои знания, чтобы грамотно ответить своему чаду.

Воспитанники посещают концерты Дворцов культуры, Детской музыкальной школы – знакомятся с художественными коллективами города, развивающихся в разных направлениях творчества, выставки художественного творчества ведущих художников, скульпторов и детей Домов творчества, проводимые ДК «Победы», ДК «Металлург».

Тесно взаимодействует образовательное учреждение с Детской музыкальной школой № 2. Педагоги учебного заведения проводят с нашими дошкольниками занятия по народной музыке, шумовому оркестру и др.

Педагоги Детского дома творчества «Гайдаровец» так же заинтересованы в развитии подрастающего поколения. Они проводят практикумы и мастер-классы в родительском клубе «Ступеньки творчества» – знакомят с народной игрушкой, с особенностями национальных костюмов народов, живущих в г. Златоусте. Предоставляют экспонаты для нашего музея «Самородок».

Четвертая ступень модели: школа, преемственность в содержании образования, проектной деятельности, в формировании здорового образа жизни, художественно-творческом развитии личности выпускника ДООУ.

Управленческий аспект в реализации выстроенной модели направлен на подготовку педагогов к проектированию содержания духовно-нравственного развития ребенка и его социализацию, обучение педагогов использованию новых современных проектных технологий как в работе с детьми, так и в работе с родителями, как участниками образовательного процесса, организацию серии семинаров и консультаций для педагогов, направленных на освоение ими новыми профессиональными компетенциями, на мотивацию творческого педагогического труда.

Плановая функция управления отражена в Программе развития учреждения и конкретизирована в Образовательной программе, где уточнены основные направления развития образовательной системы

ДОУ, цели и задачи. Функция организации включает в себя организацию деятельности всех структурных подразделений, ответственных за реализацию модели культурно-образовательной среды: методических объединений педагогов, Консультационного пункта. Функция стимулирования нашла свое отражение в модели мотивации педагогов. Особенно это усилено в условиях новой системы оплаты труда. Функция контроля включает как административный контроль, так и самоконтроль, и взаимоконтроль. Вся система управленческих действий способствует созданию, развитию, обновлению модели культурно-образовательной среды ДОУ, призванной обеспечить реализацию целей и задач концепции духовно-нравственного развития личности.

**ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ****ВАРГАНОВА И. В.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

Повышение квалификации является одной из наиболее массовых форм образования взрослых, реализуемой в учреждениях системы дополнительного профессионального образования. В рамках этой системы осуществляется как повышение квалификации работников, так и их подготовка к новым видам деятельности. Задача повышения квалификации специалистов связана с установлением соответствия между постоянно растущими социальными требованиями к личной и профессиональной деятельности специалиста и недостаточным уровнем его готовности выполнять свои профессиональные и должностные функции.

Одним из направлений работы системы постдипломного образования учителя, востребованных на современном этапе и характеризующих процесс обновления содержания образования, является подготовка учителя к освоению информационных компьютерных технологий и их использованию в образовательной деятельности. Такая подготовка востребована самой жизнью, быстрым обновлением и развитием информационных технологий и необходимостью подготовки педагогических работников к овладению новыми информационно-коммуникационными технологиями и их использованию в образовательном процессе.

В последние годы повышение квалификации педагогов на базе региональных институтов повышения квалификации (ИПК) приобрело особую значимость для дальнейшего качественного развития школы. Причины этого лежат и в самой системе образования, и детерминируются социальными процессами. Профессионально пригодные

знания и умения быстро устаревают. Подготовка, полученная учителем в педагогическом вузе, является основной в его профессиональной деятельности, однако ее не хватает для всей профессиональной жизни. Багаж знаний учителя «старееет», и в его работе возникают новые запросы, на которые необходимо реагировать. Информации только о современных достижениях в фундаментальных науках, новейших изменениях в содержании образования вузов недостаточно, так как профессиональное поле деятельности учителя – школа и учебный процесс зависит от социальных изменений, оказывающих влияние на школу. Связанное с этим воздействие на цели и задачи воспитания и обучения на организацию и формы работы школы требует от учителей непрерывного размышления над вопросом о пригодности нынешнего содержания и организационных форм работы в школе.

Самостоятельные усилия в этом направлении, работа в составе объединений коллег, как правило, недостаточно результативны. По оценкам самих же учителей, даваемым в ответах на вопросы анкет, для того, чтобы в течение всего периода профессиональной деятельности соответствовать постоянно растущим квалификационным требованиям, им необходимо периодически становиться обучаемыми в стенах ИПК. Особенно остро эта проблема стоит в регионах с малой плотностью населения и слабо развитой транспортной инфраструктурой.

Для реализации задач, стоящих перед современным образованием, необходима эффективная, гибкая, модульная система повышения квалификации учителей, опирающаяся на наиболее передовые технологии и средства обучения. Именно поэтому сегодня крайне актуальна проблема повышения квалификации педагогических кадров через новые, альтернативные формы обучения. Одной из таких форм является дистанционное обучение.

Дистанционную форму обучения специалисты по стратегическим проблемам образования называют образовательной системой 21 века. Актуальность дистанционного обучения заключается в том, что результаты общественного прогресса, ранее сосредоточенные в сфере технологий сегодня концентрируются в информационной сфере.

Понятие дистанционного обучения имеет множество определений и интерпретаций, что непосредственно связано с эволюцией основных элементов дистанционного обучения. Следовательно, «можно подойти к определениям и функциям дистанционного обучения с точки зрения определённых классификаторов, за основу которых берутся временные этапы развития дистанционного обучения, этапы развития информационного пространства» [1; с. 90].

«Дистанционное» означает «на расстоянии», т. е. речь идёт об обучении на расстоянии, это такая форма образовательного процесса, при которой учащийся (студент) и учитель (преподаватель), как правило, находятся не в одной аудитории, а на определенном расстоянии друг от друга» [2; с. 91].

Отталкиваясь от этого определения дистанционного обучения, можно говорить о том, что учащийся и учитель нуждаются в средствах коммуникации, поскольку дистанционированы друг от друга. Поэтому дистанционное обучение предполагает некую интерактивность или двухстороннюю опосредованную коммуникацию между обучаемым и обучающим.

Мы согласны с мнением А. Г. Шабанова, который выделяет следующие общие признаки непрерывного дистанционного обучения в трех взаимосвязанных аспектах: личностном, функциональном и организационном [4].

Личностный аспект непрерывного дистанционного обучения предполагает создание условий для общекультурной и профессиональной подготовки, а также за счет функционального включения человека в образовательный процесс, обеспечивающий формирование внутренней личностной, позиции, выработку ее смысловых и жизненных ориентиров, конструктивного преодоления ситуаций социального и профессионального жизненного кризиса, самоактуализации человеком своих ценностей.

В процессе непрерывного дистанционного обучения существенно усиливается значение психологического фактора, т.к. если у человека нет устойчивой потребности в знаниях, то идея такого вида образования не может быть успешно реализована. Такая потребность формируется посредством развития мотивационной сферы личности, воспитания ценностного отношения к процессу обучения и образованию в целом. Для этого в процессе обучения создаются условия, которые формируют готовность человека к самообразованию, овладению методами и приемами дистанционного обучения, в первую очередь компьютерными технологиями.

Функциональный аспект непрерывного дистанционного обучения выражается в обеспечении социально-экономического прогресса общества за счет пополнения его образовательного, культурного, духовного потенциала.

Организационный аспект заключается в объединении различных образовательных воздействий на личность, обеспечивающих разнообразие и гибкость средств, форм и методов обучения, соединяя цель, задачи и функции непрерывного дистанционного обучения.



На наш взгляд дистанционное обучение, прежде всего, ориентировано на взрослых людей, которые не имеют возможности посещать занятия в учебных заведениях, но у которых есть практика, мотивация и потребность в повышении квалификации. В традиционной системе профессионального образования обучающиеся получают большой запас знаний без конкретной связи с практикой. Дистанционное обучение предполагает получение взрослыми людьми таких знаний, умений и навыков, которые обязательно и безотлагательно будут применяться в практической деятельности [1; с. 64].

По нашему мнению современный учебный курс дистанционного обучения для повышения квалификации работников образования базируется на следующих теоретических положениях:

- высокая степень самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;
- приобретение педагогами знаний и технологий обучения, применяемых в профессиональной деятельности;
- возможность активного взаимодействия между всеми участниками процесса обучения (преподавателями, тьюторами и обучающимися, а также самими обучающимися друг с другом).

Содержание учебного материала при создании учебных курсов дистанционного обучения для системы повышения квалификации работников образования ориентировано на закрепление и систематизацию имеющихся у обучающихся знаний и сведений в предметной области, а также на освоение ими новых информационных технологий и последующее использование их в профессиональной деятельности.

Мы выделяем следующие особенности содержания дистанционного курса для взрослого человека:

1. Текст должен быть хорошо структурирован путем деления на абзацы, выделения цветом или жирным шрифтом только значимых слов.
2. Наглядное представление большого объема информации в виде схем, графиков, диаграмм.
3. Наличие иллюстраций тесно связанных по смыслу с текстом, цель которых – не украшать курс, а способствовать запоминанию.
4. Возможность самому контролировать степень изучения темы: вопросы для самоконтроля, практикумы и т. п.
5. Возможность сохранения материалов курса на компьютере обучаемого и использование их в последующей работе.
6. Использование в курсе ссылок на другие источники, дающие дополнительную информацию по изучаемой тематике.

Особенностью системы повышения квалификации педагогических кадров является то, что она не имеет государственного стандар-

та, поэтому компоненты системы дистанционного обучения педагогических кадров достаточно вариативны и опираются на программы дополнительного образования педагогических кадров, разработанные учреждениями дополнительного педагогического образования.

Результаты изучения ресурсов Интернет, дистанционных курсов для педагогических работников, а также анализ деятельности Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования позволили нам выявить типичные ошибки и затруднения в использовании дистанционной формы обучения в системе повышения квалификации педагогических работников.

1. В настоящее время дистанционные курсы для педагогических работников предлагаются в основном не институтами повышения квалификации, а различными некоммерческими организациями, общественными фондами и т. д. Мы, однако, считаем, что ДО педагогических работников должно быть организовано при учреждениях системы повышения квалификации, так как данные учреждения имеют богатый опыт работы с педагогическими кадрами и полномочны выдавать государственные сертификаты, подтверждающие повышение профессионального уровня педагогов.

2. Целью большинства дистанционных курсов является повышение информационно-коммуникативной компетентности педагогов. Эта цель, несомненно, является одной из приоритетных, однако, мы считаем, что через дистанционную форму обучения необходимо в первую очередь удовлетворять информационные потребности педагогов в вопросах актуальных нововведений в образовании, вызванных модернизацией российского образования.

3. Мы считаем крайне важным создание единого информационного образовательного пространства для системы дополнительного педагогического образования, так как одним из главных преимуществ дистанционного обучения является дистанционная доступность. Создание такого пространства позволило бы педагогам пройти дистанционное обучение не только в региональном институте повышения квалификации, но и в любом учреждении системы повышения педагогических кадров Российской Федерации или даже зарубежья, преподавателям системы дополнительного педагогического образования – расширить аудиторию обучающихся, а также сформировать педагогическое сообщество преподавателей дистанционного обучения в системе повышения квалификации работников образования в целях обмена опытом и т. д.

4. В настоящее время практически отсутствуют дистанционные курсы для учителей конкретной предметной области, содержанием которых были бы актуальные вопросы методики преподавания предмета.

5. Большинство дистанционных курсов нацелено на самообразование и не предполагает взаимодействия преподавателей с обучающимися, не говоря уже о взаимодействии обучающихся между собой. «Наиболее слабым звеном является отсутствие современных педагогических технологий в дистанционных курсах, недооценка возможностей дистанционного обучения как самостоятельной, новой формы обучения» [3; с. 21].

Мы считаем, что использование дистанционного обучения в образовании взрослых, как никакая другая форма обучения, позволяет достичь следующих требований к их образованию: соединения обучения и профессиональной деятельности; ориентации на потребности и реальные профессиональные проблемы; учета особенностей профессионального обучения; цикличности обучения.

Непрерывное дистанционное обучение является не только педагогической системой, которая характеризуется определенными структурными особенностями, функциональными связями и технологиями обучения, но и специфической составной частью общества, в котором выполняет задачи формирования, поддержания и развития способностей, умений и навыков собственно профессионального или общекультурного характера. Оно становится «переплетенным» с жизнью, а не просто «конечным», заканчивающимся вместе с обучением в школе или вузе.

По нашему мнению, развитие системы непрерывного дистанционного обучения является значимым в связи с тем, что:

- стимулирует реорганизацию образовательного процесса с использованием активных методов обучения;
- способствует созданию таких условий, при которых человек самостоятельно стремится к повышению уровня своего образования и общей культуры в течение всей жизни;
- приводит к познанию индивидом самого себя, своих интересов и способностей, ведет к выработке навыков самостоятельной работы и индивидуализации процесса обучения;
- активизирует создание «сквозных» профессиональных программ, открывая возможность перемещения в них как по вертикали, так и по горизонтали;
- формирует отношение к знанию как ценности, развивает у человека чувство ответственности за полученное образование и потребности в дальнейшем развитии.

Таким образом, дистанционное повышение квалификации педагогических работников в системе непрерывного образования характеризуется тем, что в центре обучения находится не педагог, а обучающийся взрослый, который играет не пассивную роль, а становится равноправным участником учебного процесса; в основе учебной деятельности стоит сотрудничество обучающихся друг с другом и тьютором, а суть обучения заключается не в передаче знаний, а в развитии способностей обучающихся к самообучению.

#### Литература

1. Атаян, З. Ш. Технологии работы и подготовки тьютеров МИМ ЛИНК [Текст] / З. Ш. Атаян // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. – Вып. 1. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2001.
2. Монахов, Н. В. Эволюция дистанционного образования [Текст] / Н. В. Монахов // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – с. 89.
3. Поллат, Е. С. Организация дистанционного обучения В Российской Федерации / Е. С. Поллат // Информатика и образование. – 2005. – № 5. – С. 18-22.
4. Шабанов, А. Г. Моделирование процесса дистанционного обучения в системе непрерывного образования [Текст] : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / А. Г. Шабанов. – Барнаул, 2004. – 405 с.

### **ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**АНКУДА И. В.**

ст. Ленинградская Краснодарского кр., Ленинградский социально-педагогический колледж

Нынешние перемены во всех сферах человеческой деятельности приводят к тому, что из-за быстрого морального старения знаний, возрастания темпов обновления профессий, увеличения потоков информации и стремительного роста ее объемов, большинство специалистов сталкивается с необходимостью постоянного обновления знаний. Однажды приобретённая специальность не является гарантией для профессиональной деятельности в течение всей жизни. Динамизм современной жизни не позволяет человеку полноценно выполнять свои профессиональные функции в обществе, имея лишь базовое высшее образование. Это обусловлено тем, что система знаний кардинально меняется в течение 5–7 лет. Следовательно, современному

специалисту необходимо постоянно совершенствовать и расширять систему знаний. Реформирование системы образования Российской Федерации сопровождается появлением новых образовательных структур и технологий, в частности, многоуровневых систем образования и систем непрерывного образования, составной частью которых становятся системы непрерывного повышения квалификации и переподготовки, причем в последнее время – на основе дистанционных и открытых методов обучения.

По словам американского футуролога О. Тоффлера человечество находится сейчас на «третьей волне» – фазе информационно-технологического общества, – когда основным его ресурсом являются уже не капитал, а информация и технология.

В процессе движения к информационному обществу в образовании стали применять такие понятия, как открытое образование, электронное обучение, виртуальное образование, а идеи непрерывного образования, образования взрослых, образования через всю жизнь, образования инвалидов и других слоев населения, которым были недоступны по тем или иным причинам образование, получили путевку в жизнь благодаря новым технологиям. Все эти идеи и образовательные инновации, будучи перенесенные в плоскость практической реализации, стали все чаще объединяться одним термином – дистанционное обучение (образование), которое подчеркивало одну их общую особенность: возможность обучаться без непосредственного контакта с преподавателем. На конгрессе ЮНЕСКО в 1999 году названы его достоинства: открытость, непрерывность, экономичность, доступность, гибкость.

Эффективное функционирование системы дистанционного повышения квалификации и переподготовки кадров во многом определяется потребностями и условиями развития региона. Имеющаяся система дополнительного образования не разрешает в полной мере противоречия между быстро меняющимися требованиями практики и сложившимися методами работы учреждений повышения квалификации. Выход из создавшегося положения педагогический коллектив колледжа видит сегодня во внедрении непрерывного образования, включающего в себя и повышение квалификации, а также ставит задачу постепенного перехода от традиционных к новым информационным методам повышения квалификации.

Сегодня в колледже складываются благоприятные условия для организации дистанционного обучения педагогических кадров.

В настоящий момент применение персональных и профессиональных компьютеров, а также сетевых телекоммуникационных тех-

нологий становится все более распространенным и дешевым средством для повышения квалификации педагогов. Они сегодня уже используются во многих крупных ВУЗах и других учебных учреждениях и фирмах. Педагогам самых разных дисциплин, использующим современные высокие технологии обучения, уже не надо объяснять и доказывать перспективность применения дистанционных видов информационных образовательных технологий, интенсивное применение которых сегодня весьма эффективно и наименее болезненно решает многие проблемы подготовки и переподготовки учителей и преподавателей. Для образовательных учреждений, находящихся в сельской местности, особенно для отдаленных населенных пунктов, сложной проблемой является обеспечение проезда на места обучения и само обучение подготовленных, квалифицированных учителей, способных быстро адаптироваться к новой информационно-педагогической среде и к ее постоянно изменяющимся условиям.

Организация системы повышения квалификации в дистанционной форме на базе телекоммуникаций в дополнение к основной очной системе или как самостоятельная система обучения по определенным проблемам педагогической теории и практики предполагает несколько направлений:

- разработку курсов (важно четкое определение их специфики и назначения);
- системы консультационной помощи (консалтинговой службы);
- разных форм обучения: самообучения либо обучения под руководством тьютора (преподавателя).

Предлагаемая нами система дистанционного обучения (далее в тексте – СДО), основанная на использовании сетевых телекоммуникационных технологий, применима и для очного, и для заочного обучения слушателей. Передача материалов учебных курсов в электронном виде в обе стороны (а именно – из колледжа к слушателю курсов и обратно; кроме того, передаются ответы слушателей на контрольно-диагностические, проверочные материалы) дает возможность работникам образования овладевать знаниями и использовать педагогическую и научную информацию, как в колледже, так и дома или на рабочем месте, находящихся в Ленинградском районе, а также в других муниципальных образованиях Краснодарского края. В колледже создана инфраструктура дистанционного повышения квалификации на базе лаборатории дистанционного и открытого образования, оснащенной интерактивным оборудованием и ноутбуками для каждого слушателя, а также оборудованием для видеоконференций.

Выстраиваемая нами система дистанционного обучения для учителей предусматривает такие интерактивные методы контроля, как тестирование и диагностика результатов курсовой подготовки, обмен педагогическим опытом, возможность выявить трудности в индивидуальной педагогической деятельности и возможность вовремя дать необходимые подсказки, как осуществить необходимую практическую работу слушателям курсов на их рабочих местах и в удобное для них время. В информационном аспекте применение СДО позволяет осуществить широкие возможности доступа к электронным библиотекам, современным научно-педагогическим разработкам и практическим результатам применения передового педагогического опыта своих коллег, методическим и нормативно-правовым педагогическим базам данных, а также к мультимедиа и Internet-библиотекам.

Заинтересованность педагогов всех категорий и дисциплин общеобразовательных учреждений и учреждений СПО обусловлена тем, что содержание и методическая наполненность курсов повышения квалификации педагогов с помощью технологий дистанционного обучения могут очень быстро модернизироваться в зависимости от требований педагогической науки и практики, а также от потребностей конкретного обучающегося.

Все эти аспекты характеризуют СДО как наиболее качественное, доступное и дешевое средство повышения квалификации работников образования. Особенно актуальна данная система будет для учителей общеобразовательных учреждений, поскольку она наиболее экономична по сравнению с традиционными методами обучения, связанными с неизбежными выездными, финансовыми и временными затратами.

СДО позволяет создать новую систему оценки знаний и профессионального уровня педагога. Кроме этого, она предполагает ежедневный самоучет каждым слушателем курсов в индивидуальном порядке и в удобное для него время, а также получение при каждом сеансе документации и выполняемых ими заданий.

Подводя итог, следует отметить, что система дистанционного образования является перспективной формой повышения квалификации работников образования. Она дает возможность педагогам учиться и переучиваться в течение всей жизни, осваивать те образовательные модули, которые необходимы в определенный момент их профессиональной карьеры.

#### Литература

1. Криворучко, В. А., Проектирование модели дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров

[Текст] / В. А. Криворучко, Н. Н. Шпигарь // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2011. – № 1. – С. 11

2. Куклев, В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании [Текст] / В. А. Куклев // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – № 10. – С. 11.

3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат. – М., 2000.

## **ИКТ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПРЕЗЕНТАЦИИ**

**ЧЕРНЫШОВА Л. Е.**

г. Покров Владимирской обл., Покровский педагогический колледж

Сегодня в школах активно используются возможности компьютеров, учителями создано множество видов мультимедийных пособий, способствующих повышению интереса к образованию и воспитанию.

Стало модным считать, что традиционное классическое школьное образование не в состоянии адекватно реагировать на изменения в общественной жизни, в сфере науки и культуры. Современные образовательные информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) должны стать важным условием для совершенствования процесса обучения истории. Это поможет активизировать интерес к применению всеми участниками педагогического процесса информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе. Это даст возможность учителям, прежде всего, повысить заинтересованность в обучении, которая в значительной степени способна повлиять на качество образования, расширить поле информационных ресурсов, стать основой современного образования.

Считается, что применение информационных технологий на уроках и во внеурочной деятельности расширяет возможности творчества как учителя, так и учеников, повышает интерес к предмету, стимулирует освоение учениками довольно серьезных тем по информатики, что, в итоге, ведет к интенсификации процесса обучения.

Работа с ресурсами Интернет, где большая часть информации и так представляет интеграцию различных областей знаний, позволяет ученикам, используя активные методы поиска информации, формировать целостную картину мира.

В настоящее время на уроках, в основном, используются следующие формы подачи материала и оценивания знаний с помощью



ИКТ: презентация, флипчарты, мультимедийные файлы, информационно-обучающие программы, электронные тесты.

Использование презентаций. Создание и использование данного мультимедийного ресурса имеет следующие преимущества: составленная однажды презентация позволяет использовать её многократно, что позволяет педагогу экономить время. Это очень важно при известной загруженности учителя. Применение компьютера помогает преподавателю сократить время подготовки к урокам, разнообразить структуру урока.

Развитие интеллекта и учителя и учеников, их творческого потенциала и критического мышления.

В презентации можно более выигрышно показать яркие стороны темы, эффектные иллюстрации, подборки электронных исторических карт, портретов, цитат. На экране можно проектировать определения, которые ребята списывают в тетрадь, а учитель, не тратя время на повторение, успевает донести до учащихся больший объём учебного материала, провести индивидуальную работу. Создание презентаций по курсу истории самими детьми – является одним из показателей результативности работы педагога. Учащиеся самостоятельно ищут информацию, анализируют ее, отбирают необходимое и создают презентацию-проект по выбранной теме. Такая форма самостоятельной работы (как правило, в творческих группах) является наиболее продуктивным приёмом.

Ученики учатся самостоятельно добывать информацию, творчески преобразовывать ее, критически осмысливать эту информацию, привлекая дополнительные источники.

Флипчарты. Особенность использования этого ресурса заключается в том, что преобразованный из презентации, он может быть отредактирован, изменён прямо во время урока, «на ходу». Используются возможности «подъёма блоков – частей фраз» по принципу «правильно – неправильно». Из беспорядочного набора дат, имен, терминов составляется верное суждение или точный исторический факт. Использую также возможности «волшебных ячеек». Возможностей масса. Во флипчарт можно из библиотеки ресурсов интерактивной доски помещать разные пособия – аппликативные, изобразительные, графические и т. д.

ИКТ можно использовать при создании видеотеки в учебном заведении.

Многочисленные краеведческие проекты, материалы полевых экспедиций сосредоточены в школьной медиатеке. Под руководством педагога монтируются фильмы, создаются электронные и традиционные фотоальбомы. В учебных заведениях в медиатеке имеются DVD

со следующими фильмами: « Праздники колледжа», «Вспоминают ветераны», «Мой край. Моя Малая Родина», «История в лицах», «Исторические памятники нашего края».

С помощью мультимедийных технологий можно эффективно подготовить учеников к сдаче ЕГЭ. По данным исследований, в памяти человека остается 1/4 часть услышанного материала, 1/3 часть увиденного, 3/4 части увиденного и услышанного и большой объем учебного материала, если ученик привлечен в активные действия в процессе обучения за курс средней школы. Компьютер позволяет создать условия для повышения процесса обучения.

Эффективное повторение материала по темам школьного курса можно осуществлять с помощью разрабатываемой программы курса подготовки к ЕГЭ, включающую в себя электронные пособия. В учебных заведениях имеются оболочки для создания собственной базы для компьютерного тестирования. Данные ресурсы включают теоретическую базу данных и базу тестовых заданий. В мультимедийном кабинете ученики имеют возможность самостоятельно составлять и использовать тестовые задания.

ИКТ должны помочь ученику получить более качественные знания, которые необходимы для успешной сдачи ЕГЭ.

Учитель вправе ожидать следующие результаты:

- повышение мотивации к обучению учащихся;
- овладение компьютерной грамотности учащимися, повышение уровня компьютерной грамотности у учителя;
- формирование ключевых компетенций учащихся в процессе обучения и во внеурочной деятельности;
- организация самостоятельной и исследовательской деятельности учащихся;
- создание собственного банка учебных и методических материалов, готовых к использованию в учебно-воспитательном процессе.
- развитие пространственного мышления, познавательных способностей учащихся.

Использование ИКТ эффективно и во внеурочной деятельности учащихся.

В классах при прохождении нового материала по некоторым темам ученики заранее готовят к уроку презентации, для чего самостоятельно ведут поиск в сети Интернет, сканируют необходимые рисунки и схемы. На уроке они выступают с этими презентациями, объясняя новый материал.

Важным направлением организации внеурочной деятельности является научная и проектная деятельность учеников, т.е. выполнение

долговременных трудоемких творческих заданий, требующих от учеников самостоятельной и глубокой проработки материала. Использование информационных технологий создает самые благоприятные условия для организации такой деятельности. Ученики выполняют как индивидуальные, так и групповые проекты (например, групповой проект оформления школьного краеведческого музея, тематической выставки в классе (группе), библиотеке, рекреации).

Ученики принимают участие во внеклассных мероприятиях (в рамках недели истории, декады краеведения, в олимпиадах, интеллектуальных играх), в международном конкурсе «Золотое руно».

Заключение. Очевидно, что информатизация общества, влекущая за собой и информатизацию образования, имеет неоспоримые достоинства и недостатки. Формирование универсальных умений работать с информацией (находить, отбирать, анализировать информацию, оценивать её достоверность и т. д.), является одной из наиболее актуальных задач современного образования. В свою очередь, способность анализировать информацию с позиции логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты, как в стандартных ситуациях, так и в нестандартных ситуациях в значительной степени способствует успешной самореализации личности.

Использование мультимедийных технологий позволяет:

- научить самостоятельно мыслить, осмысливать;
- структурировать и передавать информацию, чтобы другие узнали о том, что новое он открыл для себя.

Педагоги должны чутко реагировать на все изменения в стратегии образования, разумно использовать информационно-коммуникативные возможности нового века, выявлять и решать актуальные проблемы просвещения.

#### Литература

1. Электронные учебники издательства Министерства образования и науки Российской Федерации, 2001 – 2009.
2. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. – М., 2005, 2007.
3. Материалы фестиваля педагогических идей «Открытый урок», «Первое сентября», Москва, 2009 г.
4. Смолев, В. Основы религиоведения. 34 урока, Сто презентаций по истории: электронные учебные пособия [Текст] / Смолев В. – 2005 – 2010.

**ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ  
ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ****ВЕЛИКОДНЕВА Ю. В.**

ст. Ленинградская Краснодарского кр., Ленинградский социально-педагогический колледж

Методическая работа – это не механизм закрепления профессиональных навыков и умений, а механизм развития профессиональной деятельности педагога. Актуальность проблемы внутриколледжного повышения квалификации связана с задачами методической службы: координация методической работы, рассмотрение предложений по наиболее важным проблемам содержания и методики преподавания в рамках медиаобразования; организация активного участия членов педагогического коллектива в планировании развития учреждения посредством творческих объединений педагогов; обеспечение условий повышения профессиональной компетенции, роста педагогического мастерства и развития творческого потенциала преподавателей; организация активной деятельности всех ПЦК в рамках методической работы; создание единого информационного пространства (методического банка), обеспечивающего своевременное поступление, обобщение и пропаганду передового педагогического опыта, продуктивных педагогических технологий и опыта их использования, методических рекомендаций и разработок, способствующих повышению качества образовательного процесса; создание учебно-методических комплексов; организация проведения диагностических, консультативно-методических процедур для объективного анализа, планирования, коррекции содержания и результатов образовательного процесса; создание условий стимулирования творческого саморазви-

тия педагогов через организацию конкурсов педагогического мастерства, организация работы над общей и индивидуальными методическими темами; пропаганда передового педагогического опыта; систематизация материала по вопросам учебно-воспитательной и методической работы через школу передового педагогического опыта; изучение, выявление, обобщение и внедрение передового педагогического опыта в работу дошкольных, общеобразовательных учреждений и учреждений системы СПО; совершенствование систему рейтинговой оценки профессиональной деятельности преподавателей колледжа.

Меняющаяся ситуация в системе образования формирует новые образовательные потребности педагогов. Наращивание количества знаний о новых методиках, приемах, технологиях и умениях за счет копирования их в своей деятельности – в прошлом. Сегодня значительная часть педагогов настроена на глубинное, сущностное обновление, на творческий подход к своей деятельности. Это возможно только в условиях самообразовательной деятельности и непрерывного образования.

Все более явственной становится тенденция изменения форм методической работы. В нашем колледже наблюдается перенос центра тяжести и значимости в повышении квалификации на образовательное учреждение, объединение колледжей (ГОУ СПО «Ейский педагогический колледж» Краснодарского края, ГОУ СПО «Усть-Лабинский педагогический колледж» Краснодарского края, Ленинградский технический колледж и др.), на внутриколледжное неформальное общение, сотрудничество, взаимодействие, наставничество. Видоизменилось содержание работы Школы молодого специалиста (ШМС), Школы передового педагогического опыта (ШППО), методической учебы. Вместо работы по опыту другого преподавателя возникает стремление работать вместе с другими преподавателями, анализировать, критиковать, передавать умения, знания; в результате формируется культура общения, профессиональный язык, происходит освобождение от косности, стереотипов, наблюдается развитие профессиональной компетентности.

Реализация внутриколледжного повышения квалификации включает следующие этапы, результаты каждого из которых позволят сделать более эффективной деятельность методической службы колледжа:

– диагностический – выявление уровня и состояния образовательного процесса, анализ накопленного позитивного опыта работы педагогического коллектива;

– теоретический – изучение педагогическим коллективом на разных уровнях (ШМС, ШППО, методическая учеба) инновационных подходов к обучению и воспитанию студентов, новых образовательных технологий с учетом специфики образовательного учреждения. Создание условий для осмысления методологических, психологических и дидактических основ, что дает возможность педагогам оценить свою подготовку по отдельным вопросам;

– практический – исследование новых научных подходов, актуального педагогического опыта, соотнесение с собственной деятельностью через проведение открытых уроков, мастер-классов.

Мы стараемся строить внутриколледжное повышение квалификации на культуре сотрудничества, на равноценном обоюдном обучении, наставничестве. Сотрудничество складывается из взаимоотношений открытости, доверия и поддержки среди преподавателей, совместного определения целей, проблем и путей их решения. Повышение качества профессионального уровня педагогического мастерства преподавателей рассматривается не только как процесс накопления знаний, но прежде всего как процесс углубленного проникновения в сущность новых технологий, освоения новых видов деятельности. Каждый год планируем проведение конкурса профессионального мастерства на качественно-новом методическом уровне, как одну из форм повышения квалификации. Такая переориентация методической работы определяет необходимость нового качества формируемых в ее процессе профессионально-личностных характеристик, профессиональной самоорганизации, ключевых компетенций и педагогического творчества преподавателя.

Организация внутриколледжной системы повышения квалификации как непрерывного образования педагогов предполагает соблюдение следующих условий:

– нормативно-регламентирующих, создающие правовые основы для реализации форм методической работы (Положения о Школе молодого специалиста, Школе передового педагогического опыта, конкурсе профессионального мастерства, творческих группах, о деятельности наставника);

– перспективно-целевых, обеспечивающих направленность методической деятельности преподавателя в соответствии с объективно возникающими противоречиями и потребностями образовательного учреждения;

– потребностно-стимулирующих, обеспечивающих благоприятную материальную и психологическую обстановку для осуществления деятельности, направленной на повышение квалификации;

– коммуникативно-информационных, обеспечивающих грамотность и создающих образовательную и координационную основу повышения квалификации преподавателей.

В таблице 1 представлены формы методической работы по повышению квалификации преподавателей в ГАОУ СПО «Ленинградский социально-педагогический колледж» Краснодарского края.

Таблица 1

Формы методической работы

№	Формы методической работы	Деятельность преподавателей
1	Школа молодого специалиста	Теоретические занятия. Открытые уроки опытных преподавателей. Открытые уроки молодых педагогов. Мастер-классы. Круглые столы. Диспуты
2	Школа передового педагогического опыта	Выявление передового опыта с помощью технологии Портфолио. Изучение передового опыта. Обобщение опыта. Представление и внедрение опыта: -семинары-практикумы; -презентации опыта; -творческие отчеты; -методические выставки; -публикации; -практические занятия (например, создание электронного учебника, электронной библиотеки)
3	Методическая учеба	Теоретические занятия по методической теме колледжа. Серия открытых уроков. Теоретические занятия в каждой ПЦК по определенной проблеме. Серия открытых уроков в ПЦК по определенной проблеме
4	Конкурсы профессионального мастерства	Открытые уроки. Открытые воспитательные мероприятия. Написание методической статьи. Создание методического пособия. Разработка образовательного проекта. Участие в инновационном конкурсе, научно-практической конференции. Портфолио. Творческий отчет.
5	Индивидуальные консультации с преподавателями по определенной проблеме	
6	Методические мастерские	Обучение студентов основам методической работы (в МДОУ, МОУ СОШ)
7	Регулярные методические выставки	

Таким образом, повышение квалификации на уровне образовательного учреждения объективно требует нового управленческого подхода, то есть разработки модели управления внутриколледжной системой повышения квалификации преподавателей. Создание такой модели рассматривается как важнейшее условие формирования и функционирования системы повышения квалификации в школе, способствующее повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. Над этой задачей и будет работать методическая служба колледжа в новом учебном году.

## **ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**ГЛАЗКИНА Л. В.**

г. Константиновск Ростовской обл., Педагогический колледж

Современное профессиональное образование в системе СПО предполагает решение широкого спектра разнообразных задач. Но, несмотря на это разнообразие, каждому образовательному учреждению необходимо сегодня научить выпускаемого специалиста самостоятельно принимать нестандартные решения в сложных обстоятельствах; быть готовым брать на себя ответственность за принимаемые решения; уметь предвидеть возможные последствия своих решений; активно участвовать в инновационных процессах, проектировать личностное и профессиональное развитие и т. д.

Инновационная деятельность нашего педагогического колледжа направлена на обеспечение нового уровня качества профессиональной подготовки специалистов. Реализуемая в режиме экспериментальной площадки личностно-деятельностная технология профессиональной подготовки в системе среднего профессионального образования, на наш взгляд, дает возможность подготовки конкурентоспособного учителя.

Изучив подходы И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской к проектированию педагогических технологий, которые определяют, что проектирование педагогической технологии включает в себя процедуры подбора, основанного на прогностическом знании и практическом опыте, и направленного на сочетание в единой логической последовательности профессиональных действий, необходимых для получения определенного результата, мы постарались определить технологию организации образовательного процесса современного конкурентоспособного специалиста в системе СПО [1].



Апробируемая нами личностно-деятельностная технология содержит три основных взаимосвязанных компонента: образовательный маршрут, образовательная траектория и индивидуальная образовательная траектория. Данные структурные элементы позволяют определить взаимосвязь всех направлений образовательного процесса, выстроить логику профессионального становления будущего учителя и обеспечить продуктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Образовательный маршрут определяет путь, который студент должен пройти в процессе профессиональной подготовки. Данный путь содержательно выстраивается в программах профессиональных модулей основной образовательной программы.

Образовательная траектория предполагает особенности продвижения студентов по этому маршруту в направлении профессионально-личностного развития через освоение ими профессиональных компетенций. Образовательная траектория предусматривает обязательное выстраивание системы педагогических технологий в рамках междисциплинарного курса, профессионального модуля и образовательной программы в целом.

Индивидуальная образовательная траектория как неповторимая последовательность движения студента в направлении профессионально-личностного развития в условиях профессиональной подготовки через освоение профессиональных компетенций создает условия для выбора способов и средств успешной профессиональной деятельности. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки определяется феноменом непрерывного образования и на этапе профессионального обучения актуализирует значимость самореализации будущего учителя в его собственной профессиональной деятельности.

Разработанная модель индивидуальной образовательной траектории применяется нами при проектировании программ профессиональных модулей, в структуре которых производственная практика является обязательным структурным элементом. Имеющийся в течение ряда лет опыт выбора и реализации индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) студентов в процессе педагогической практики, выделение в них инвариантного и вариативного компонентов, позволяет нам выстроить в содержании и технологиях профессиональной деятельности студента те элементы, которые не только обеспечивают выполнение требований ФГОС СПО третьего поколения, но и соответствуют индивидуальным возможностям студентов и

позволяют им проектировать свое дальнейшее профессионально-личностное развитие.

Неоспоримым преимуществом системы СПО является то, что в процессе профессионального становления каждый выпускник приобретает достаточно серьезный опыт собственной профессиональной деятельности. Этому способствует систематический и длительный процесс педагогической практики, в ходе которого студенты не только осваивают основы профессиональной деятельности, но и имеют возможность изучить самого себя, определить приоритетные направления личностного и профессионального развития.

В реализации личностно-деятельностной технологии серьезное внимание нами уделяется разработке системы мониторинга, который позволяет не только фиксировать индивидуальные образовательные достижения студентов, но и своевременно корректировать содержание и технологии профессиональной подготовки с учетом этих достижений для успешного освоения студентами профессиональных компетенций [2].

Технологический подход дает возможность определить условия для принятия эффективных управленческих решений на разных этапах профессионального становления будущих учителей. Поэтому в рамках данной технологии предусмотрены варианты включения разных участников образовательного процесса в управление качеством профессиональной подготовки.

Достаточно серьезной проблемой оказываются требования ФГОС СПО третьего поколения к выпускнику педагогического колледжа, который должен обладать достаточно широким перечнем качеств, хотя при этом на студенческой скамье не всегда есть возможность приобрести тот или иной профессиональный опыт. Стандарты нового поколения в создании образовательных программ предоставляют большие возможности для творчества самого образовательного учреждения, но это предполагает серьезную аналитическую, организационную и содержательную деятельность на региональном уровне со стороны учредителя, работодателей и социальных партнеров. Если в технических колледжах такой интерес сегодня выстраивается четко, то в социальной сфере эта проблема еще не решена. Вместе с тем, одним из способов решения может стать корпоративное сотрудничество образовательных учреждений СПО и ВПО разного профиля, когда эффективный опыт профессиональной подготовки становится прозрачным для всех и способствует повышению конкурентоспособности выпускаемых специалистов.

Реализация ФГОС СПО третьего поколения, разработка рабочих программ профессиональных модулей предполагает системное видение образовательного процесса, продуктивное взаимодействие всех участников на общий результат в профессиональной подготовке специалиста. Апробируемая нами личностно-деятельностная технология, по нашему мнению, способствует формированию у преподавателей готовности к работе в команде, обсуждению и принятию совместных решений, созданию условий для эффективного включения студентов в профессиональную деятельность.

При массовом подходе к подготовке специалистов в современных условиях разработка данной технологии, на наш взгляд, позволит образовательным учреждениям системы СПО соответствовать нормативным требованиям ФГОС СПО, социальным и личностным ожиданиям студентов, но и оперативно реагировать на запросы рынка труда в регионе.

Все это предполагает, что образовательные учреждения в системе СПО сегодня должны мобилизовать свои усилия не только на функционирование, решение текущих проблем, но и на прогнозирование своего дальнейшего развития и подготовки конкурентоспособных специалистов.

#### Литература

1. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст] : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М. : Изд. центр Академия, 2007.
2. Лейбович, А. Н. ОСОКО: основные принципы формирования общероссийской системы оценки качества образования [Текст] / А. Н. Лейбович // Аккредитация в образовании. – 2008. – № 4.

## **ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОЛЬФЕДЖИО» С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**САВЧЕНКО О. В.**

г. Иркутск, Музыкально-педагогический колледж № 3

Одна из тенденций настоящего времени – модернизация содержания профессионального педагогического образования, на которое возлагается обязанность формирования грамотного, активного, стремящегося к непрерывному самообразованию, конкурентоспособного, открытого для инноваций педагога. В период перехода к информационному обществу для свободной ориентации в возросшем информационном потоке будущий педагог должен обладать информационной культурой как одной из составляющих общей культуры.

Информационная культура предполагает приобретение умений, связанных со сбором, обработкой, поиском, хранением и представлением информации в сети Интернет. Немаловажный факт – владение способами информационного поиска в соответствии с профессиональными потребностями, умение грамотно использовать новые информационно-коммуникационные технологии в учебно-воспитательном процессе для повышения его эффективности.

На современном этапе развития педагогического образования информационная культура будущего педагога тесно взаимосвязана с его профессиональным уровнем. Ведь не осталось ни одной области образования, куда бы ни проникли новые информационные технологии. К сожалению, процесс обучения во многих профессиональных учебных заведениях среднего звена по-прежнему ведется «по старинке», чему можно найти ряд объяснений: методическим консерватизмом преподавателей, слабой технической базой ОУ, трудностью или невозможностью получения повышения квалификации по профилю работы в связи с региональной отдаленностью. Тем не менее, предпринимаются определенные шаги для решения этой проблемы и совершенствования учебного процесса.

Остановимся более подробно на вопросах музыкально-теоретического образования, осуществляемого в рамках среднего профессионального образования по специальности 050601 «Музыкальное образование».

Краеугольным камнем в ряду профессиональных компетенций для музыканта-педагога любого профиля (учителя музыки, музыкального руководителя ДОУ, хормейстера, преподавателя фортепиано или

сольфеджио) лежит музыкально-слуховая компетентность, предполагающая на когнитивном уровне музыкально-слуховую эрудицию, память, а на музыкально-деятельностном уровне – развитый музыкальный слух и музыкально-слуховые представления [1].

Музыкальный слух по определению А. Л. Островского – это способность воспринимать, представлять и осмысливать музыкальные впечатления. Организованный и развитый музыкальный слух – это единая сложная способность, направленная на целостное восприятие и интонирование музыкального произведения (его фактуры и формы) как выражения идейно-образного содержания [2].

Музыкальный слух – явление сложное, состоящее из ряда следующих взаимосвязанных компонентов (сторон): звуковысотного, интонационного, гармонического, внутреннего, относительного, тембрового слуха, чувства лада, чувства метроритма. Музыкальный слух развивается в процессе музыкальной деятельности – игре на каком-либо музыкальном инструменте, пении в хоре, осмысленном восприятии музыкального произведения. Целенаправленное развитие отдельных компонентов музыкального слуха у музыканта-профессионала осуществляется в рамках дисциплины сольфеджио.

Из всех музыкально-теоретических дисциплин (элементарной теории музыки, гармонии, музыкальной литературы, полифонии, анализе музыкальных произведений) сольфеджио является наиболее практикоориентированной. Ведущие формы работы – сольфеджирование (пение по нотам), слуховой анализ элементов музыкальной речи и музыкальный диктант – направлены на выработку индивидуальных умений и навыков по осмысленному восприятию и анализу музыкального произведения. Вследствие этого преподавание сольфеджио в учебном заведении любого типа (от детской музыкальной школы до консерватории) осуществляется в подгруппах, численностью не более восьми человек. Чередую индивидуально-групповые формы работы на уроке, преподаватель, во-первых, формирует у группы новые слуховые представления о том или ином элементе музыкальной речи, а, во-вторых, специальными приемами и методами корректирует уже имеющиеся слуховые умения и навыки у каждого обучающегося в отдельности. Этот процесс «шлифовки» невозможно уложить ни в одну специальную схему, так как у каждого отдельного студента свой уровень музыкальной подготовки, свои психологические особенности, свои зоны «западания», свои цели обучения (немаловажный факт – планирование обучения в ВУЗе). У одного обучающегося слабым местом является чувство метроритма, у другого – проблемы с интонационным слухом, у третьего слабо развита музыкальная память. В каж-

дом конкретном случае требуется индивидуальная работа, дифференцированный подход в обучении. В связи с этим мастерство преподавателя сольфеджиста зависит не только от форм и методов, используемых на уроке, но и от видов домашней работы.

Самостоятельная работа студентов – один из важнейших элементов в системе подготовки будущего музыканта профессионала. Это вид деятельности, в процессе которого студенты активно воспринимают и осмысливают знания, углубляя имеющиеся и получая новую информацию, приобретают необходимые умения и навыки. И если в примерных программах ГОС СПО второго поколения (2004 г.) самостоятельной работе студента отводилась треть времени от максимальной учебной нагрузки, то программные требования ФГОС СПО третьего поколения (рекомендуемые для введения с 1 сентября 2011 года) предполагают увеличение СРС до 50 % от обязательной аудиторной нагрузки.

Существует несколько классификаций самостоятельной работы. Известный ученый-педагог П. И. Пидкасистый выделяет следующие восходящие уровни самостоятельности в работе: репродуктивный, реконструктивный, эвристический и творческий [3].

Применительно к дисциплине сольфеджио репродуктивный уровень предполагает чистое воспроизведение голосом пройденных на уроке интонационных упражнений – гамм, попевок, интервалов и аккордов на основе предварительной записи.

Самостоятельная работа на реконструктивном уровне – задания на преобразование, обобщение, установление внутрипредметных и межпредметных связей. По сольфеджио это пение по цифровкам последовательностей интервалов и аккордов; пение секвенций, требующих знаний из области теории музыки или гармонии.

Эвристический уровень предполагает задания на разрешение проблемы, например подбор аккомпанемента к заданной мелодии.

Творческий уровень – это импровизация или сочинение музыки на заданную группу сложностей или заданную музыкальную тему.

Все выше перечисленные виды самостоятельной работы по сольфеджио в основном находятся в рамках сольфеджирования (т. е. пения, пропевания нотного текста). В стороне остаются вопросы слухового анализа и музыкального диктанта.

Достаточно сложно организовать домашнюю самостоятельную работу по определению на слух, допустим, интервалов: обучающийся не может одновременно играть и определять интервалы! Как в домашних условиях избежать зрительного контакта с клавиатурой, когда мозг произвольно отсчитывает тоны и полутоны? Требуется чело-

век (однокурсник или мама, которая в свое время обучалась в музыкальной школе, а сейчас располагает свободным временем), который будет что-то играть и одновременно загоразивать клавиатуру. Играть же аккорды и лады одновременно – не глядя, и не задумываясь над тем, что играешь, не удалось пока ни кому.

Многочисленные попытки разных преподавателей (и мои лично) организовать самостоятельную работу обучающихся по слуховому анализу интервалов, как правило, заканчивались фиаско. Такой прием, как «сесть боком к клавиатуре и не смотреть, на какие клавиши попали два пальца» особого энтузиазма у испытуемых не вызывает. Рука музыканта, прошедшая определенную музыкальную подготовку, имеет «мышечную память», поэтому любой играющий всегда ощущает насколько широко или узко раздвинуты пальцы кисти. А уж догадаться «какой это узкий интервал?» – терция или секунда, «какой это широкий интервал?» – секста или септима – особого труда не представляет.

Еще сложнее обстоит дело с организацией домашней самостоятельной работы с самой трудной формой работы – музыкальным диктантом. Здесь и не каждая мама поможет, поскольку сыграть мелодию ритмично с листа может не каждый любитель музыки. А однокурсник может быть занят своими делами, или вообще быть не расположен к взаимодействию.

Слуховой анализ и музыкальный диктант – это формы работы, на основе которых диагностируется качество развития внутреннего слуха. Внутренний слух – способность представлять музыку в сознании (отдельные звуки, созвучия, мелодии, многоголосную музыкальную ткань), внутренне слышать и переживать, не исполняя и реально не слушая её, а узнавая и воспроизводя музыку по памяти, в процессе чтения нот или творческого созидания.

Внутренний слух взаимосвязан с музыкальной памятью, которая связана со способностью удерживать в сознании полученную информацию. Музыкальная память – это психический процесс, включающий в себя запоминание, сохранение и воспроизведение.

Перечислим этапы развития внутреннего слуха: запоминание требуемого элемента музыкальной речи (закрепление образов, ощущений, восприятий); сохранение в памяти информации (слуховой опыт); вспоминание (узнавание и воспроизведение); воспроизведение (осуществление приобретенного опыта).

Работая над развитием внутреннего слуха на уроках сольфеджио, грамотный преподаватель учитывает закон взаимодействия восприятия и свойств памяти. Проектирование учебной работы опирается на алгоритм: знаю – вижу – пою – слышу – воспроизвожу. Знаю – чет-

кое представление о строении, структуре данного элемента музыкальной речи; умение построить и сыграть требуемый элемент. Вижу – умение найти в нотном тексте требуемый элемент музыкальной речи. Пою – интонационное «овладение» данным элементом музыкальной речи. Слышу – пред-итоговый этап в слуховом анализе; умение констатировать в сознании услышанный элемент музыкальной речи. Воспроизвожу – умение внешне констатировать (проговорить или записать) услышанный элемент.

Как было сказано выше, в рамках самостоятельной домашней работы достаточно легко организовать процесс закрепления знаний, представлений и певческих умений. Формы работы связанные со слуховым анализом элементов музыкальной речи и записью мелодий были до сих пор достаточно сложно организуемыми для самостоятельной работы.

В последние 2-3 года мы активно практикуем новые формы домашних заданий, основанных на информационно-коммуникационных технологиях.

Первое направление – самостоятельное совершенствование слуховых навыков с помощью компьютерной программы EarMaster Professional. Второе – самостоятельная запись музыкальных диктантов, представленных в формате mp3 (воспроизведение с помощью любой цифровой техники, поддерживающей этот формат – компьютеры, мобильные телефоны, CD- и DVD-плееры).

Компьютерная программа EarMaster Professional имеет ряд достоинств: средства мультимедиа (клавиатура, гриф гитары, нотный стан со скрипичным и басовым ключами), обеспечение виртуальной реальности, высокую степень интерактивности, возможность индивидуального подхода к обучающемуся. В программе 651 готовых к использованию уроков. Программа не требует специальной установки на компьютер. Достаточно иметь 10 МВ свободного места на жестком диске и работать можно прямо из папки.

В EarMaster Pro включены два автоматических Репетитора, два стиля обучения: стандартный и джазовый (для продвинутых пользователей). Со студентами общих курсов мы практикуем в основном первый стиль.

Все задания в программе условно можно разделить на пять групп-направлений: интервалы, аккорды, лады, ритм, мелодия.

Остановимся на заданиях, предполагающих изучение интервалов на слух. В рамках обычной учебной практики обучающийся должен хорошо слышать тринадцать интервалов: чистые прима, кварта, квин-



ту, октаву (ч.1, ч.4, ч.5, ч.8); малые и большие секунды, терции, сексты, септимы (м.2, б.2, м.3, б.3, м.6, б.6, м.7, б.7) и тритон (ув.4 или ум.5).

Музыкальный интервал – это своего рода кирпичик, из которого складывается любое музыкальное здание-произведение. Интервал должен быть хорошо освоен в трех различных формах: мелодически (последовательное изложение двух звуков) вверх, мелодически вниз, гармонически (одновременное звучание двух звуков). Чередование интервалов в мелодической форме рождает мелодии. При одновременном звучании двух мелодий между голосами образуются интервалы в гармоническом изложении. На начальном этапе обучения интервалы воспринимаются, прежде всего, мелодически; впоследствии осваиваются на слух гармонические формы изложения.

Несомненным достоинством стандартного репетитора EarMaster Pro является то, что в нем учтен этот важный методический принцип. Любая группа интервалов обязательно предлагается в этих трех видах: мелодически вверх, мелодически вниз, гармонически.

С целью совершенствования отдельных сторон слуха у разных групп студентов, мы практикуем использование отдельных заданий стандартного репетитора EarMaster Pro в качестве самостоятельной домашней работы. Последовательность организации самостоятельной работы студентов следующая. В начале семестра осуществляется входная диагностика слуховых умений (стандартный репетитор оценивает прохождение того или иного уровня заданий в процентах). Все результаты фиксируются в соответствующем журнале. В процессе аудиторной работы студентам делаются разъяснения – какие задания необходимо практиковать, сколько и какие уровни в этих заданиях они должны проработать к следующему уроку.

Например, задания на интервалы предполагают либо их сравнение, либо определение, либо пение. Задания на аккорды связаны только с определением их на слух. Но поскольку спектр аккордов значительно шире, нежели интервалов (основные виды аккордов, обращения аккордов, последовательности аккордов), то и заданий на аккорды в репетиторе EarMaster Pro тоже три. Самый большой выбор заданий – на освоение ритма. Также мы практикуем задание на определение различных ладов.

В начале самостоятельной работы выбирается «стиль обучения», «вид упражнения» и, наконец, нажимается кнопка «Начать». Все остальное программа сделает сама: сообщит об элементах задания (каждое задание предваряется теоретическими сведениями); сыграет группу интервалов, аккордов или ладов (от 15-ти до 45-ти); покажет

результат (абсолютный и в процентах); предложит либо остаться, либо перейти на более высокий.

Программа EarMaster Pro мгновенно реагирует на все действия пользователя. Как только дается ответ, она сообщает, если он неверный. Пользовательский и правильный ответ отображается в нотах, и можно прослушать оба варианта по очереди. Такой процесс изучения очень эффективен, так как студент учится на ошибках – именно это помогает развить слух лучше, чем любыми другими методами. На панели управления в меню «Результаты» можно просмотреть детальную статистику полученных результатов.

EarMaster дает возможность настроить его под свои интересы. Возможна настройка пользовательского интерфейса и установка нужного уровня сложности. Во время работы над уроком можно изменить ключ, предел времени, способы ввода информации и многое другое. Можно пройти один урок несколько раз, репетитор автоматически изменяет в нем задания.

Еще один положительный момент программы EarMaster Pro – возможность настроить стиль «подготовительный упражнения». В этом случае на дополнительно всплывающей панели необходимо выделить (отметить галочками) те элементы музыкальной речи, которые хотелось бы усовершенствовать при восприятии на слух. Эта функция программы особенно радует моих студентов, так как позволяет в рамках индивидуальной работы отрабатывать на слух «западающие» элементы.

Многие студенты сообщают мне, что занимаются самостоятельным совершенствованием слуховых навыков перед сном, когда уже не хочется ни читать и конспектировать, ни играть и петь. Большинство уроков можно выполнить за 1-2 минуты. Лишь от желания пользователя зависит, сколько ему прослушать уроков – два или десять, какие элементы музыкальной речи надо повторить.

Есть у компьютерной программы EarMaster Pro еще одно достоинство – терпеливость. Компьютер – в отличие от более раздражительного живого педагога – может сколь угодно долго и терпеливо исправлять ошибки испытуемого.

Второе направление в самостоятельной домашней работе для студентов-музыкантов по сольфеджио – это запись музыкальных диктантов.

На безграничных просторах Интернета мы нашли несколько папок с записанными в формате mp3 музыкальными диктантами различной сложности. Обычно в одной папке содержится от 30-ти до 100 треков на 1-2 минуты и файлами в формате PDF, содержащими графические объекты – нотные «ответы».

Перечислим практикуемые нами музыкальные диктанты.

Для начинающих музыкантов: диктанты для 1-4 классов ДМШ Т. Вахромеевой; диктанты для 1-7 классов ДМШ Ж. Металлиди, А. Перцовской. Для студентов, закончивших ДМШ и ДШИ: одно- и двухголосные диктанты И. Лопатиной; одно- и двухголосные диктанты Н. Ладухина. Для студентов, поступающих в музыкальные ВУЗы и консерватории – диктанты из серии «Домашний концертмейстер» (98 одноголосных и 98 двухголосных, называемых в народе «гнесинскими» вступительными диктантами).

Организация домашней работы по написанию диктантов следующая. В начале семестра производится диагностика музыкальной памяти и слуховых умений студента. В зависимости от полученных результатов ему рекомендуется к освоению 2-3 самостоятельных музыкальных диктанта в неделю (соответствующие файлы размещаются на компьютеры в кабинете информатики, или записывается на цифровой носитель – CD-диск, флэшкарту). Определяется последовательность сдачи домашней работы – один или несколько раз в неделю (в зависимости от расписания). Удобный формат диктантов позволяет скорректировать индивидуальную работу, выслать требуемый файл студенту по электронной почте.

Самостоятельная работа студентов по сольфеджио с использованием ИКТ – компьютерной программой EarMaster Pro, музыкальными диктантами в формате mp3 – позволяет усовершенствовать систему подготовки будущего музыканта профессионала, закрепить необходимые умения и навыки, способствовать формированию музыкально-слуховой компетентности. Ведь научные исследования показывают, что человек усваивает 20 %, когда одновременно видит и слышит рассказ, но 80 % процентов успешно закрепленных навыков приобретаются на практическом опыте.

#### Литература

1. Сизова, Е. Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития [Текст] / Е. Р. Сизова // Высшее образование сегодня. – 2007 – № 11. – 36-38 с.
2. Островский, А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио [Текст] / А. Л. Островский. – Л., Музыка, 1970. – 149 с.
3. Пидкасистый, П. И. Педагогика [Текст] / П. И. Пидкасистый. – М., Педагогика, 1998.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ СКУЛЬПТУРЫ

ЗАЙКОВ М. С.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Изобразительное искусство, как и любой другой вид искусства, – это ярко выраженная творческая деятельность, в процессе которой создаются художественные образы – конкретно-чувственные, пространственные, отражающие действительность и воплощающие эстетическое отношение к ней человека. Это искусство, которое создается на плоскости или в пространстве, наглядное и осязаемое изображение видимого мира.

Особую роль в развитии пространственного мышления играют пластические (пространственные) искусства. Это виды искусства, произведения которых существуют в пространстве, не изменяясь и не развиваясь во времени; имеют предметный характер; выполняются путем обработки вещественного материала; воспринимаются зрителями непосредственно и визуально.

Пластика, в отличие от живописи и графики, более реальное изображение в связи со своей трехмерностью.

Особое место в подготовке творчески мыслящих специалистов, будущих художников-педагогов занимает скульптура. Трудно переоценить ее роль в процессе развития пространственного мышления и проникновения в сущность образа. Все элементы других видов искусства присутствуют в объемной пластике.

Приобщение к скульптуре знаменует собой тот факт, что учащиеся начинают оперировать пространственными свойствами и отношениями не только в двух, но и в трех измерениях, то есть не только на плоскости, но и в пространстве.

Умение свободно оперировать пространственными образами, ориентироваться в пространстве необходимо человеку в любой сфере его жизнедеятельности.

Способность к созданию пространственных образов и оперированию ими во многом определяет также успешность в художественной деятельности, когда она выступает как самостоятельная. У учащихся формируется стойкий интерес и склонность к тем видам деятельности, где эта способность реализуется наиболее полно. Так, например, направленность на оперирование пространственными отношениями, обнаруженными в объекте и воспроизведенными в виде образов, создает яркую индивидуальную предрасположенность к успешному занятию скульптурой.

Цель художника – преобразить действительность. Действительность же есть особая организация пространства, а задачей искусства является преобразование этого пространства, насыщение его особым содержанием.

Пластический образ в скульптуре оформляется в трехмерное изображение. Пространство в скульптуре есть реальное физическое пространство. Производство скульптуры, как бы создает пространство в пространстве (причем образ, создаваемый при этом, устремлен вглубь собственного пространства, а связь с внешним пространством осуществляется посредством восприятия произведения зрителем).

Каждый скульптурный материал имеет свои качества и обладает только ему присущими возможностями. Поэтому образное и пространственное решение в скульптуре во многом связано с избранным материалом, который раскрывает собственные свойства, свою природную красоту.

Художественной организацией объема создается форма, плоскостями и линиями силуэта ограничивается от окружающего пространства. Она всегда воспринимается нами в связи с тем материалом, который ее заполняет. Форма и материал – основные (формальные) элементы скульптуры, и находятся, как и прочие ее элементы, в непрерывной связи и во взаимодействии.

Уровень развития пространственного мышления, в качестве основного его показателя, осуществляемого в деятельности, характеризует тип оперирования образом.

Оперирование пространственным образом предполагает, что учащиеся мысленно преобразуют заданную графическую наглядность в трех тесно взаимосвязанных направлениях: по форме, величине и пространственному положению. Отражение этих признаков в образе, мысленно преобразуемом, и характеризует полноту образа.

Тип оперирования образом есть доступный ученику способ преобразования созданного образа. С помощью данного показателя удастся не только выявить намеченный тип оперирования образом, сложившийся у испытуемого к моменту проверки, но и следить за динамикой его изменений в процессе экспериментального обучения.

В образе отражается не только состав входящих в его структуру элементов (форма, величина), но и их пространственное размещение (относительно заданной плоскости или взаимного расположения элементов). Набор элементов, связи между ними, их динамическое соотношение характеризует структуру образа.

Основой скульптуры является ее трехмерность, следовательно, основная специфика создания образа в этом виде искусства базируется

ся на поиске трехмерного объема, обозначающего ту тему, то содержание, которое заложено художником в произведении.

Еще одной спецификой создания образа в скульптуре является также способность скульптора учитывать восприятие его творения. В отличие от живописи и графики скульптура имеет не одну точку зрения. В этой особенности заключена и сложность создания произведения скульптуры и ее прелесть. И задачей скульптора во многом является умение правильно воспользоваться этой особенностью; создавая каждый вид, он должен создать его максимально совершенным и, при этом, сохранив чувство объемности, вызвать у зрителя желание к круговому осмотру произведения. А это возможно только в том случае, если статуя задумывается в объеме цельной и неразрывно связанной.

Овладевая миром вещей и явлений, учащиеся познают их пространственные свойства путем выделения, прежде всего отношений порядка, то есть путем расположения объектов по отношению друг к другу, через выделение их контура, анализ его особенностей. Выделение контура дает возможность зрительно обособить объект, ограничить его от других, исследовать его предметные свойства – действовать в соответствии с его общественной функцией и т. п.

Пространственные соотношения характеризуют не столько сам объект, сколько его положение в системе других объектов (если объект сложный по структуре, то внутри этой структуры устанавливаются пространственные соотношения его частей, части и целого). Пространственные соотношения нередко имеют сложную структуру, оперирование ими опосредствуются специальными знаниями и умениями.

Пространственные свойства и соотношения неотделимы от конкретных вещей и предметов – их носителей, но наиболее отчетливо они выступают в геометрических объектах (объемных телах, плоскостных моделях), которые являются своеобразными абстракциями от реальных предметов.

Поэтому не случайно геометрические объекты (их различные сочетания) служат тем основным материалом, на котором создаются пространственные образы и происходит оперирование ими.

Свободное оперирование пространственными образами является тем фундаментальным умением, которое рассматривается как одно из профессионально важных качеств в художественной деятельности. Поэтому одной из основных задач обучения является развитие у учащихся пространственного мышления, которое входит в число значимых общепрофессиональных компетенций в подготовке педагога-художника в условиях педвуза.

## **МОДУЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ**

**СКОМАРОВСКАЯ Т. В.**

г. Саратов, Саратовский областной социально-педагогический колледж

Становится очевидным, что одним из направлений в деятельности преподавателя колледжа должно стать создание условий для профессионально – личностного развития будущих специалистов, формирование их творческой индивидуальности и профессиональной компетентности.

Под обучением, основанном на компетенциях, понимается обучение, которое строится на определении, освоении и демонстрации умений, навыков, знаний, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной профессии. Ключевым принципом данного типа обучения является ориентация на результаты, значимые для сферы труда.

В соответствии с современными представлениями, под термином «модульное обучение» понимают технологию обучения студентов, основными средствами которого является модуль и модульная программа. Одним из наиболее полных и конкретных является определение модуля П. А. Юцявичене: «Модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целостную программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [1].

Сущность модульного обучения состоит в том, что студент самостоятельно или с некоторой помощью преподавателя достигает целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы над учебными модулями.

По мнению А. Н. Алексюк, С. А. Кашина, переход к модульной организации обучения предполагает существенное увеличение удельного веса и самостоятельной работы в учебном процессе, что требует значительного повышения самостоятельности, инициативы, творчества, социально – профессиональной активности будущих специалистов. Это обуславливает необходимость реализации новых методических подходов к решению задач педагогического стимулирования, учебной активности студентов [2].

Эффективность профессиональной подготовки студентов достигается посредством реализации компетентностного подхода к организации самостоятельной работы студентов при соблюдении педагогических условий.

– обеспечение мотивационно ценностного отношения студентов к самостоятельной работе посредством развития их внутренней, внешней и процессуальной мотивации;

– проектирование учебных модулей как системы профессионально – ориентированных задач, решение которых позволяет осуществить планомерный переход от учебной деятельности студентов к профессиональной деятельности специалистов;

– методическое оснащение самоорганизации учебной деятельности студентов с использованием возможностей телекоммуникационных технологий;

– обеспечение контроля за самостоятельной работой студентов на основе мониторинга процесса профессионального становления личности будущего специалиста [3].

Сущность самостоятельной работы студентов в колледже как внутренне мотивационной деятельности предполагает осознание её цели, придание ей личностного смысла, подчинение выполнению этой задачи другим интересам и форм своей занятости, самоорганизацию во времени, самоконтроля в выполнении.

Высокий уровень самоорганизации учебно-познавательной деятельности студентов обеспечивается тем, что каждый студент работает большую часть времени самостоятельно, учебно-познавательная деятельность становится предметом его осознания и воли. Студент учится целеполаганию, организации, контролю и оценке своей деятельности. В результате каждый может определить уровень своих знаний, увидеть проблему в своих знаниях и умениях. Структура и содержание самостоятельной работы в модульном обучении, способствуют личностному включению будущего специалиста в процесс освоения профессиональной деятельности и формирование у него профессионально – значимых качеств: интеллектуальности, ответственности, креативности, коммуникативности, информационной культуры, способности к самообразованию, а для этого в учебных планах, модульных программах и непосредственно в процессе самостоятельной работы студентов следует отражать основные жизненные профессиональные ситуации, которые нельзя сложить из набора знаний и умений. При этом предметное знание не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчинённую ориентировочную роль. Обусловлено это, прежде всего тем, что обычное знание предназначено для запоминания или воспроизведения, в лучшем случае – для получения другого знания логическим или эмпирическим путём, а обучить компетентности студента практически нельзя. Таковым он может стать сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной



предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, нравственным ориентациям. При этом необходимо использовать активные методы обучения, например проектный, творчески – проблемный, метод обратной связи через интенсивное социальное взаимодействие (с внешним миром), использование ролевых моделей, презентаций идей.

При выполнении самостоятельной работы студента ориентируют на выполнение специальных творчески – поисковых заданий разного типа, побуждающих их к исследовательской деятельности.

Рассмотрим содержание самостоятельной работы студентов в модульных программах на примере специальности 050144 «Дошкольное образование» (для педагогических колледжей).

Раздел ПМ (профессиональный модуль). Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физического развития.

Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы:

- Определить оценку лично – ориентированного взаимодействия сотрудников ДООУ с детьми при организации режимных процессов;

- Составить портфолио (сбор материала) по воспитанию культурно-гигиенических навыков (иллюстративный материал, кроссворды, сочинение сказок, видеоматериал);

- Разработать педагогический всеобуч для родителей «Секреты психологического здоровья».

Раздел ПМ Изучение организации различных видов деятельности и общение детей.

- Сформулировать матрицу идей развития сюжетно – ролевой игры на основе анализа лекций, дополнительной литературы и интернет-информации.

- Составить концептуальную карту научных подходов к организации сюжетно-ролевых игр в условиях ДООУ.

Учебно-исследовательское задание:

На основе содержания лекций, анализа видеосюжетов, наблюдений игровой деятельности детей в базовых учреждениях, собственного педагогического опыта разработать проект «Педагогическое сопровождение развития детей раннего и дошкольного возрастов с использованием игры в современных условиях», в котором отразились бы проблемы и перспективы использования игры в личностном и интеллектуальном развитии.

Раздел ПМ: Изучение теоретических и методических основ взаимодействия воспитателя с родителями и сотрудниками дошкольного образовательного учреждения:

– Разработать комплекс мероприятий для педагогического просвещения родителей.

– Составить основные структурные составляющие одной из педагогических технологий семейного воспитания.

– Оформить документацию по работе с родителями в ДОУ.

Раздел ПМ: Изучение теоретических и прикладных аспектов методической работы воспитателя детей дошкольного возраста.

– Составить тезаурус, раскрывающий специфику педагогических технологий в ДОУ.

– Подготовить служебный отчет об особенностях планирования воспитательно-образовательной работы в конкретной возрастной группе ДОУ.

Учебно-исследовательское задание.

Курсовое проектирование введения по теме: Проблема формирования ценностных ориентаций в вариативных образовательных программах ДОУ.

Преподаватель в процессе организации самостоятельной работы ориентирует студентов не только на усвоение научно-педагогической информации в соответствии со стандартами, но и творческое применение полученных знаний на практике. При этом студентам можно предложить выполнение специальных творческо-поисковых заданий, курсовое и дипломное проектирование, побуждающих их к исследовательской деятельности по проверке результативности, внедрение новой педагогической информации в образовательный процесс, анализ программ с позиции требований педагогической инновации, реализацию новых подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Суммируя выше сказанное, можно сделать выводы: модульное обучение по модульным программам имеет характерные черты индивидуально-дифференцированного обучения, переход к индивидуальной подготовке специалистов. В силу своей гибкости, высокой технологичности оно позволяет использовать резервы самостоятельного образовательного процесса и участвующих в них студентов колледжа.

#### Литература

1. Трущенко, Е. Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональ-

ной подготовке специалистов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Трущенко. – М., 2009.

2. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. Юцявичене. – Каунас, 1999.

3. Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста [Текст] / А. Н. Алексюк, С. А. Кашин. – М. : Высш. школа, 1992.

## **СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО ПСИХОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНО- СТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

**ФИЛОНОВА В. О.**

г. Калуга, Калужский педагогический колледж

Изменение приоритетов развития образования в настоящее время связано с разработкой понятия «компетентности» как цели образовательного процесса. Компетентность рассматривается как базовое качество личности, имеющее прямое отношение к успешности в личной и профессиональной деятельности. Современная практика образования требует подготовки специалистов не только владеющих современными методиками обучения и развития детей, но и компетентных в плане формирования психологически благополучной, цельной личности. Одним из средств формирования профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа являются семинарские занятия по психологии.

Семинарские занятия – один из наиболее действенных видов обучения. Семинар – вид учебных занятий, при котором в результате предварительной работы над программным материалом преподавателя и студентов, в обстановке их непосредственного и активного общения решаются задачи познавательного и воспитательного характера. В учебно-воспитательном процессе семинарские занятия по психологии выполняют многообразные задачи:

– стимулируют регулярное изучение программного материала, первоисточников и другой научно-психологической литературы;

– закрепляют знания, полученные при прослушивании лекций и во время самостоятельной работы;

– обогащают знаниями благодаря выступлениям товарищей и преподавателя на занятии, корректируют ранее полученные знания;

- способствуют превращению знаний в твердые личные убеждения;
- прививают навыки устного выступления по теоретическим вопросам, приучают свободно оперировать психологическими понятиями и категориями;
- создают широкие возможности для осознания и использования психологии как средства познания и преобразования мира, применения наиболее общих понятий и принципов к анализу общественных явлений и научных проблем;
- предоставляют возможность преподавателю систематически контролировать как самостоятельную работу студентам, так и свою работу.

Методика проведения семинаров по психологии имеет много общего с методикой подготовки и проведения семинарских занятий по другим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам. Это обусловлено общими целями и закономерностями учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем проведение семинара по психологии имеет свою специфику. Семинары предполагают формирование у студентов навыков психологического анализа, теоретического и фактического осмысления различных аспектов объективной реальности. Отсюда основная цель психологического семинара заключается не столько в обогащении памяти, сколько в развитии способности самостоятельного творческого мышления, в овладении методами теоретической и практической деятельности.

Методическое руководство подготовкой студентов к семинару включает в себя:

- 1) определение содержания самостоятельной работы;
- 2) проведение консультаций;
- 3) осуществление контроля подготовки студентов к занятию и качества отработки литературы, рекомендованной к семинару;
- 4) методическую помощь докладчику.

Особое место в подготовке семинара занимает консультационная работа преподавателя. Как свидетельствует опыт, консультации могут быть двух видов – групповые и индивидуальные. На групповой консультации преподаватель обычно называет тему предстоящего семинарского занятия, вопросы и порядок их обсуждения; дает краткий обзор источников и раскрывает их значение для наиболее полного рассмотрения соответствующих теоретических проблем. При этом он обращает внимание на наиболее сложные вопросы, которые могут вызвать затруднения, дает советы о путях их преодоления; рекомендует наиболее целесообразные способы организации самостоятельной работы.

В методике проведения семинаров по психологии появились некоторые новые тенденции. Сюда в первую очередь надо отнести усиление проблемности проводимых занятий, повышение роли диалога и дискуссии, более активный выход на постановку и обсуждение острых вопросов теории, отказ все большего числа студентов от использования во время выступления подробных записей.

В практике преподавания психологии в последние годы широкое распространение получили многие формы семинарских занятий. Такие как:

– Семинар – развернутая беседа с обсуждением доклада, проводится на основе заранее разработанного плана, по вопросам которого готовится вся учебная группа. Основными компонентами такого занятия являются: вступительное слово преподавателя, доклад обучающегося, вопросы докладчику, выступления студентов по докладу и обсуждаемым вопросам, заключение преподавателя.

– Семинар – обсуждение письменных рефератов. На обсуждение 4-часового занятия выносятся, как правило, 1-2 письменных реферата – работы, посвященные какой-либо психологической проблеме. Все студенты учебной группы либо специально выделенные оппоненты знакомятся заранее с рефератом, автор которых в течение 20-30 мин. излагает основное его содержание. После ответа на вопросы и выступления оппонентов развертывается дискуссия по проблемам, поднятым в работе. В конце занятия преподаватель оценивает содержание реферата, методику сообщения автора, а также выступления оппонентов и всех участников семинара.

– Пресс-конференция является одной из разновидностей семинара-обсуждения докладов. По каждому вопросу плана семинара преподавателем назначается группа обучаемых (3-4 человека) в качестве экспертов. Они всесторонне изучают проблему и выделяют докладчика для изложения тезисов по ней. После первого доклада участники семинара задают вопросы, на которые отвечает докладчик и другие члены экспертной группы. Вопросы и ответы составляют центральную часть семинара. На основе вопросов и ответов развертывается творческая дискуссия, итоги которой подводят сначала докладчик, а затем преподаватель. Аналогичным образом обсуждаются и другие вопросы плана семинарского занятия. В заключительном слове преподаватель подводит итоги обсуждения темы, оценивает работу экспертных групп, определяет задачи самостоятельной работы.

– Семинар – круглый стол. Данная форма отличается тем, что для участия в семинаре приглашаются специалисты-профессионалы. В процессе коллективной работы вместе с руководителем семинара, с

приглашенными специалистами студенты обмениваются информацией, усваивают новые знания, учатся спорить, убеждать, анализировать. Для таких семинаров характерны демократичность, активный характер обсуждения вопросов, побудительность к самостоятельному творческому мышлению, связь психологических проблем с практикой жизни. Начинается круглый стол с выступления преподавателя, затем сообщения делают участники семинара (одно-два выступления по 10-12 мин.). После этого специалисты отвечают на вопросы, которые преподаватель получил в процессе подготовки круглого стола и во время его. В ходе обсуждения этих вопросов студенты вступают в диалог с приглашенными специалистами, выражают свое отношение к рассматриваемым проблемам. Специалисты также получают возможность представить свою точку зрения на указанную проблему. Завершается круглый стол подведением итогов преподавателем. Он анализирует глубину раскрытия проблем и актуальность вопросов, поставленных на семинаре, организацию, методiku, степень участия обучающихся в обсуждении, благодарит гостей. Важным достоинством круглого стола является широкая возможность получить квалифицированные ответы по наиболее актуальным и сложным для самостоятельного осмысления проблемам и высказать, в свою очередь, их понимание студентом.

– Семинар «малых полемических групп» (семинар-диспут). На таком занятии проверяется способность обучающихся к поиску истины на основе полученных знаний и сформировавшихся убеждений, вырабатываются навыки ведения дискуссии по сложным проблемам. На обсуждение выносятся, как правило, 2-3 вопроса. В соответствии с ними создаются «малые полемические группы» – по две на каждый вопрос. Одна из них раскрывает суть проблемы и предлагает ее решение, а другая выступает в качестве оппонентов, выдвигает контраргументы и свое понимание путей выхода из создавшейся ситуации. Семинар-диспут требует основательной подготовки от всех его участников, особенно ведущих полемических групп. В заключительном слове преподаватель оценивает результаты дискуссии, работу на семинаре полемических групп и их ведущих, а также каждого участника семинарского занятия в отдельности.

Каждая из рассмотренных форм семинарских занятий имеет как сильные, так и слабые стороны, поэтому целесообразно всякий раз выбирать ту форму, с помощью которой можно наилучшим образом достигнуть цели на предстоящем занятии. Надо учитывать, что использование в учебно-воспитательном процессе различных форм семинаров оправдано психологически, т. к. смена характера мыслитель-

ной деятельности обостряет интерес у студентов к теоретическим проблемам, активизирует их внимание и творческое мышление, развивает профессиональную компетентность будущего педагога.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ КАК ПЕРСОНАЛЬНОГО ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА КАЖДОГО РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ****ЕДАКОВА И. Б., ОБУХОВА С. Н.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Данная тема соответствует государственному запросу, оформленному документально. Так, в ст. 2 п. 5 Закона РФ «Об образовании» свобода в образовании названа принципом государственной политики, а воспитание уважения к правам и свободам человека и свободное развитие его личности – приоритетными ее составляющими.

Социальный запрос законодательно отражен и в Национальной доктрине образования в РФ, где индивидуализация образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательных учреждений и программ, учитывающих интересы и способности личности, названа ожидаемым результатом ее реализации.

Однако анализ образовательной ситуации показывает, что, несмотря на рекомендации государственного уровня, концепция индивидуализации образования до сих пор не нашла собственной смысловой ниши и практики воплощения в широкой педагогической деятельности дошкольных образовательных учреждений. Под индивидуализацией образовательного процесса многие руководители и педагоги детских садов продолжают понимать в лучшем случае уровневую дифференциацию образовательного процесса. Причем уровни определяются формально, безотносительно научных оснований. На практике органи-



зация педагогами индивидуализации обучения и воспитания ограничиваются отбором форм и методов обучения, дидактических пособий.

С социальным заказом вступает в противоречие традиционная педагогическая практика детских садов, организованная по принципу единообразия, минимальной активности детей и минимальной свободы выбора всеми субъектами образовательного процесса целей, ценностей, методов и форм образования. Поэтому при проектировании развития системы образования необходимо решить вопрос об обеспечении такого характера образовательного процесса, который способствовал бы формированию навыков деятельности в незапрограммированных, нестандартных условиях: самоорганизации, индивидуального ответственного выбора и т. п.

Необходимость разрешения данного противоречия обусловила проблему нашего исследования, которая состоит в поиске содержания и форм совместной деятельности субъектов образовательного пространства, учитывающей возможности сочетания государственного заказа и образовательных интересов детей, создания в образовательном пространстве условий для реализации личностного потенциала каждого ребенка.

Разные аспекты процесса индивидуализации рассматриваются в рамках когнитивной и личностно-ориентированной парадигм. В рамках когнитивной парадигмы индивидуализация понимается как индивидуальный подход к ребенку, учет его особенностей, свойств характера, темперамента в процессе обучения и воспитания с целью успешной социализации. Данное понимание представлено в работах отечественных и зарубежных педагогов Ю. К. Бабанского, Б. С. Блума, А. А. Бударного, К. Вишбурна, Дж. Д. Грамбса, Д. Гриффина, Р. Дотрена, А. А. Кирсанова, Г. Коханского, М. И. Махмутова, Х. Моравица, Н. В. Промоторовой, Е. С. Рабунского, J.J. Gallagher, R. F. De Наан и других.

Психолого-педагогические аспекты организации образовательного пространства исследованы в работах педагогов и психологов А. Г. Асмолова, А. С. Белкина, В. И. Слободчикова, А. Н. Тубельского, Д. И. Фельдштейна, И. Д. Фрумина, Б. Д. Эльконина и других. Современный педагогический профессионализм В. И. Слободчиков связывает с созданием условий для становления индивидуальных образовательных траекторий каждого ребенка.

В рамках личностно-ориентированной парадигмы в современной отечественной педагогике утверждается подход многопарадигматической кооперации, когда индивидуализация рассматривается в единстве с социализацией (Е. А. Ямбург). Проблема формирования

индивидуальных образовательных траекторий детей представлена в психолого-педагогических исследованиях в работах Т. М. Ковалевой, Н. В. Рыбалкиной в русле проблемно-рефлексивного подхода, деятельностного подхода – А. Б. Воронцова, Г. Н. Прозументовой, А. В. Хуторского, А. Н. Тубельского и других. Индивидуальные образовательные траектории детей связываются с осуществлением детьми личностно значимой деятельности в работах Т. М. Ковалевой, Н. В. Рыбалкиной.

Индивидуальные образовательные траектории учащихся формируются в образовательном пространстве. Структура образовательного пространства в общетеоретическом и методологическом аспектах подробно рассматривается в работах В. Г. Афанасьева, А. А. Бодалева, С. К. Бондыревой, В. Курт-Умерова, В. Марача, Н. М. Никулиной, Я. К. Трушиньша, М. Хейдметса, Н. А. Хренова, И. Г. Шендрика и других. В работах данных авторов рассматриваются разные группы установок для рассмотрения структуры образовательного пространства: объектные, субъектные, деятельностные, процессуально-деятельностные.

Однако исследованию становления индивидуальных образовательных траекторий детей в образовательном пространстве современного дошкольного образовательного учреждения не уделено достаточного внимания. В решении данной проблемы особое значение имеет возрастно-адекватный подход, что определяется особенностью исследования детей дошкольного возраста.

Целью совместного проекта кафедры дошкольного образования и Муниципального дошкольного образовательного учреждения – центра развития ребенка – детского сада № 353 г. Челябинска было теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка педагогического обеспечения формирования индивидуальных образовательных траекторий как персонального пути реализации личностного потенциала каждого ребенка в дошкольном образовательном учреждении.

Анализ внутренних ресурсов учреждения показал, что педагогический коллектив детского сада постоянно работает в режиме инновационной деятельности. В публикациях педагогов дошкольного учреждения раскрыта и описана роль методической работы в детском саду, в процессе которой имеются возможности усилить личностное начало педагога в повышении квалификации, в осуществлении самообразования, при условии ее индивидуализации и дифференциации. В данном дошкольном образовательном учреждении сформирована команда педагогов, связанных идеей и общими ценностями, способных к самоорганизации. Произошла замена традиционной иерархии струк-

турами сотрудничества. Появилась управленческая деятельность, связанная с подбором команды, организацией её обучения, организацией совместной деятельности. В детском саду создан банк электронных статистических программ, представляющих мониторинг качества образовательного процесса и банк нормативно-правового и инструктивно-методического обеспечения деятельности образовательного учреждения на всех уровнях: федеральном, региональном, на уровне учреждения.

В ходе реализации проекта мы уточнили сущность и содержание понятий «индивидуальная образовательная траектория ребенка дошкольного возраста», «формирование индивидуальной образовательной траектории как персонального пути реализации личностного потенциала каждого ребенка в дошкольном образовательном учреждении».

Нами описано содержание образовательного пространства ДООУ в соответствии с содержанием индивидуальной образовательной траектории как персонального пути реализации личностного потенциала каждого ребенка в дошкольном образовательном учреждении.

Наша работа позволила охарактеризовать организацию педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории ребенка, основанную на парадигме гуманного личностно-ориентированного образования, концепции индивидуализации, принципах уважения прав и свобод растущего человека.

В соответствии федеральными государственными требованиями определены содержание индивидуальных карт развития ребенка дошкольного возраста, способствующих формированию их индивидуальных образовательных траекторий.

В ходе проекта разработан и реализован комплекс учебно-методических материалов, облегчающих осуществление деятельности, в результате которых происходит формирование индивидуальных образовательных траекторий детей дошкольного возраста.

## **ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ**

**МАРКОВА В. В., ШУГАЙКИНА Е. Ю.**

г. Белгород, Национальный исследовательский университет  
Белгородского государственного университета

Многие государственные документы последних лет связывают цели образования с решением проблем развития российского общества, включая преодоление духовного кризиса. К важнейшим задачам воспитания относят формирование духовности и высокой нравственности подрастающего поколения. В связи с актуализацией духовно-нравственного воспитания в российском обществе появилась потребность в педагогических кадрах, способных решать соответствующие задачи.

Категория «готовность» широко представлена в работах многих ученых, которые выделяют понятие «готовность к определенному виду деятельности» и определяют ее, как мотивированный данным видом деятельности комплекс качеств, знаний, практических умений и навыков, состояний и отношений, необходимых для достижения социально значимых целей, результатов. По мнению В. А. Сластенина, одним из условий эффективности профессиональной деятельности является профессиональная готовность, под которой понимают ту или иную степень соотношения содержания и состояния его психического, физического, духовного здоровья, качественным требованиям выполняемой деятельности. В современных научных исследованиях, посвященных проблеме готовности педагогов отмечается, что профессиональная готовность является многокомпонентным образованием, включающим в себя мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. В связи с актуализацией духовно-нравственного воспитания и развития детей мы можем предположить, что основным условием профессиональной деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения является его готовность к духовно-нравственному воспитанию детей. Источником духовно-нравственного воспитания является та сфера, в которой живет ребенок, происходит его становление. Задача дошкольного образовательного учреждения с помощью целенаправленного воспитательного процесса использовать потенциал этой сферы, заложить в детях зерна любви, добра, нравственности, духовности. Педагогу необходимо постоянно помнить о той

личной и профессиональной ответственности перед родителями и детьми, которая ложится на него, потому что он берет на себя организацию процесса духовно-нравственного воспитания детей. Эту ответственность он сможет проявить в полной мере при условии достижения определенного уровня готовности, постоянного самообразования в теории и практики духовно-нравственного воспитания, при условии непрерывающегося труда над своей душой, над повышением духовно-нравственной культуры.

В нашем исследовании готовность педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей рассматривается как динамическая, интегративная характеристика личности, включающая соответствующую направленность личности, профессиональную компетентность в области духовно-нравственного воспитания, обеспечивающую способность педагога к приобщению детей к духовно-нравственным ценностям. Развитие готовности педагога к духовно-нравственному воспитанию детей – это процесс, представляющий собой развитие и саморазвитие педагогической направленности личности педагогов на духовно-нравственное воспитание, соответствующей профессионально-педагогической компетентности в этой сфере на основе осмысления личной системы ценностей. Для развития готовности педагогов-практиков к духовно-нравственному воспитанию главенствующую роль играет методическая служба дошкольного образовательного учреждения, которая обеспечивает целостную, основанную на достижениях науки систему взаимосвязанных этапов. Методическая служба решает также задачи создания условий, способствующих развитию такой готовности. В методическую службу по подготовке педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей, на наш взгляд, должны входить: методист, ведущие педагоги образовательного учреждения. Каждый участник методической службы, осуществляет определенные функции в подготовке педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей. Так деятельность методиста направлена на разработку и внедрение в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения основ духовно-нравственного воспитания. Методист организует и руководит работой по духовно-нравственному воспитанию в дошкольном образовательном учреждении; оказывает методическую помощь педагогам в нравственном воспитании и развитии дошкольников; внедряет в практику учреждения научные исследования и передовой педагогический опыт по духовно-нравственному воспитанию; знакомит педагогических работников с достижениями современной науки и практики; руководит работой творческих групп, организует работу по повышению квалификации педагогических работников в

области духовно-нравственного воспитания; изучает уровень подготовки педагогов в области духовно-нравственного воспитания, их потребностей и проблем, оказывает методическую помощь; организует семинары, практикумы, конференции, совещания по реализации задач духовно-нравственного воспитания; анализирует: ход и развитие воспитательно-образовательного процесса, соответствие его образовательной программе, выявляя проблемы, форму и содержание посещаемых мероприятий по православному воспитанию.

Для работы с педагогами нами была разработана система методической работы по развитию готовности к духовно-нравственному воспитанию. Система работы включала в себя четыре этапа. На каждом из этапов ставились определенные цели, и решался комплекс необходимых задач.

На первом этапе целью методической работы было формирование базы данных о готовности педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей на основе проведенной диагностики, включающей в себя анкеты: «Готовы ли вы к работе по духовно-нравственному воспитанию детей», самооценки «Профессиональные качества» и другие. На этом этапе использовались такие методы, как анкетирование, наблюдение, беседа. В соответствии с показателями был выявлен духовно-нравственный потенциал педагогов и наличие заинтересованности в реализации задач духовно-нравственного воспитания. В результате мы выявили уровни сформированности духовно-нравственных и профессионально-личностных ценностных ориентаций педагогов и их готовности к духовно-нравственному воспитанию детей. В процентном отношении большая часть педагогов со средним уровнем (60 %) готовности.

Целью второго этапа было составление плана работы с педагогами по развитию готовности к духовно-нравственному воспитанию детей, включающему в себя теоретическое и практическое направления. В результате были определены цели методической помощи. По данным диагностики ценностей, уровня готовности и профессиональных затруднений была разработана программа развития готовности педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей, которая включала в себя блоки, связанные с развитием основных компонентов готовности. Формы научно-методической работы были различными: консультирование, конкретная помощь методиста; встречи педагогов со священнослужителем для обсуждения вопросов духовно-нравственного воспитания детей. Эти встречи помогли педагогам изменить, обогатить, развить духовные, профессионально-нравственные

потребности, духовно-нравственные ценности, уровень духовной культуры в целом.

На третьем этапе основной целью было развитие компонентов готовности педагогов к духовно-нравственному воспитанию. Для достижения данной цели нами были использованы известные, широко вошедшие в практику формы методической работы как практические, так и теоретические: педагогические советы; теоретические семинары; практические семинары; консультации; дискуссии. В процессе методической работы с воспитателями отбирались наиболее целесообразные формы для развития каждого из компонентов. Так для развития мотивации педагогов к духовно-нравственному воспитанию использовались такие формы методической работы, как: педагогические советы, дискуссии, заседания круглого стола. С целью развития когнитивного компонента готовности педагогов использовались такие формы, как теоретический семинар, консультации, педагогический совет. Для развития деятельностного компонента использовались такие формы, как: практический семинар. На данном этапе был создан благоприятный морально-психологический климат в коллективе; оптимизированы условия развития готовности к духовно-нравственному воспитанию. Среди них: достаточный уровень сформированности духовно-нравственных и профессионально-личностных ценностных ориентаций педагогов и готовность их реализации в воспитательно-образовательной работе с детьми.

На четвертом этапе цель работы заключалась в создании условий для профессионального саморазвития педагогов в направлении духовно-нравственного воспитания и развития детей. На данном этапе использовались такие формы как: индивидуальная беседа с педагогами по вопросам духовно-нравственного воспитания детей, консультации, открытые обмены собственным опытом работы в этом направлении, была также создана методическая копилка по вопросам духовно-нравственного воспитания и развития детей.

Таким образом, в ходе реализации программы по развитию готовности педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей, мы убедились, что педагог должен стать целостной личностью, способной выстроить свою собственную систему ценностных приоритетов духовно-нравственного порядка, личностью, умеющей свой духовный потенциал передать детям.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**КОЛОСОВА И. В.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения  
квалификации работников образования

**БЕРИНЦЕВА Н. Б.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное  
учреждение центр развития ребенка детский сад № 308

Не вызывает сомнений, что дошкольное образование призвано обеспечивать разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому. Среди названных направлений особое внимание педагогов и родителей всегда привлекала работа по речевому развитию детей дошкольного возраста. И это не случайно, поскольку в дошкольной педагогике и психологии отмечается не только тесная взаимосвязь умственного и речевого развития детей, но и сензитивность периода дошкольного детства к усвоению речевых умений и навыков, к овладению основами культуры речи.

Утверждение и введение в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования повлекло за собой необходимость не только изменения структуры образовательной программы ДОУ, но и поиска новых подходов к организации работы с детьми, особенно к работе по развитию речи.

Одним из важных условий оптимизации речевого развития детей дошкольного возраста в детском саду, на наш взгляд, является совершенствование готовности педагогов к работе по формированию коммуникативно-речевых умений и навыков детей.

Термин «готовность» в современной науке трактуется следующим образом:

- состояние, при котором все сделано для того, чтобы приступить к выполнению, осуществлению чего-либо;
- установка, направленная на выполнение того или иного действия, предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков.

Понятие готовности к речевому развитию детей дошкольного возраста в дошкольной педагогике трактуется неоднозначно, зачастую оно определяется как знание воспитателем основных методов, прие-



мов и форм работы по развитию речи дошкольников, культура их речи. Современные исследователи проблемы готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе по развитию речи детей предъявляют высокие требования не только к знанию воспитателями основных методов, приемов и форм работы по развитию речи дошкольников, но и к культуре их речи и общения с детьми (В. А. Сластенин, Л. И. Мищенко, Е. И. Тихеева, М. М. Алексеева, В. И. Яшина, О. С. Ушакова и др.).

Принимая во внимание данную точку зрения, в качестве основного критерия готовности к речевому развитию детей дошкольного возраста мы выделяем сформированность речеформирующих умений педагогов – осознанных действий, основанных на теоретических знаниях и практической подготовленности к работе по речевому развитию детей дошкольного возраста.

Знание педагогами задач и принципов развития речи детей дошкольного возраста имеет большое методическое значение, поскольку от этого зависит правильная организация работы по развитию речи и обучению родному языку детей в дошкольном учреждении.

В связи с тенденцией к увеличению числа детей, имеющих речевые нарушения, возрастает необходимость повышения компетентности педагогов в вопросах организации речевого развития детей дошкольного возраста не только в ходе их курсового повышения квалификации, но и в рамках организации методической работы в ДОУ.

Данное обстоятельство актуализирует проблему создания системы внутрифирменного повышения квалификации педагогов по вопросам речевого развития детей в ДОУ, которая предусматривает повышение культуры устной и письменной речи педагогов, а также их знакомство с современными подходами к речевому развитию детей дошкольного возраста.

Поскольку ведущим механизмом речевого развития детей дошкольного возраста является подражание, наше внимание в первую очередь было обращено на речь педагогов.

В работе по повышению культуры речи педагогов мы обращали внимание на следующие качества их речи: правильность, точность, чистота, выразительность, богатство, уместность, логичность. С целью выработки названных качеств были проведены следующие мероприятия: практикум «Развитие техники речи педагога», выставки специальной литературы, взаимопосещение и взаимопроанализ занятий (не только ход занятия, но и речь педагога, качество задаваемых вопросов, точность речи, чистота речи), проведение самоанализа занятий (умение контролировать себя, свою речь).

Знакомство с современными подходами к организации речевого развития детей в ДОО осуществлялось по следующим направлениям:

- изучение степени владения педагогами основами методики развития детской речи;
- овладение современными технологиями развития речи детей дошкольного возраста.

Были использованы следующие формы работы с педагогами:

- письменные опросы, анкетирование;
- «мозговой штурм» по выработке способов оформления продуктов детской речевой деятельности;
- неделя педагогического мастерства по развитию речи детей дошкольного возраста;
- семинары по вопросам использования современных технологий развития речи детей;
- взаимопосещение занятий, их взаимонализ;
- семинары по вопросам организации речевой развивающей среды в группах детского сада и другие.

В ходе повышения квалификации педагогов по вопросам речевого развития детей в ДОО предусматривалось создание методического сопровождения в соответствии с реализуемой образовательной программой дошкольного образования: проведен анализ программных требований для каждой возрастной группы, составлены рекомендации по насыщению предметной среды (разных ее уголков) оборудованием, способствующим развитию разных сторон речи детей дошкольного возраста:

- речевые уголки;
- библиотеки;
- театральные уголки;
- сюжетно-ролевые игры;
- уголки развития мелкой моторики;
- уголки экспериментирования;
- уголки развития детского изобразительного творчества и другие.

Опыт работы дошкольного образовательного учреждения по совершенствованию готовности педагогов к работе по развитию речи детей представлен в Энциклопедии развития речи, которая состоит из двух частей – Азбуки и справочника и является своеобразным учебником по вопросам организации речевого развития детей в детском саду.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА**

**ТАРАСОВА Т. А., СВАТАЛОВА Т. А.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

В федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, утвержденных приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 года № 655, выделена образовательная область «Здоровье», содержание которой направлено на достижение целей охраны здоровья детей и формирование культуры здоровья через решение следующих задач:

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

Исходя из этих задач, мы рассматриваем проблемы физического развития и здоровья детей дошкольного возраста, педагогические условия организации образовательного процесса в детском саду, направленного на формирование у дошкольников навыков здорового образа жизни, знаний о собственном организме и здоровье в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями каждого ребенка. За основу предлагаемых разработок нами взяты положения об охране и укреплении здоровья детей в «Концепции дошкольного воспитания», где сказано, что целостное развитие дошкольника является основным смыслом всего дошкольного воспитания, которое сверху донизу должно быть пронизано заботой о физическом здоровье ребенка и его психологическом благополучии.

Для изучения ценностного отношения детей дошкольного возраста к своему здоровью, здоровью человека, к здоровому образу жизни нами была проведена диагностика культуры здоровья. В обследовании участвовало 430 детей, воспитывающихся в дошкольных образовательных учреждениях города Челябинска. Решались следующие задачи:

- изучение особенностей отношения детей к здоровью и мотивации здорового образа жизни;

– изучение особенностей представлений дошкольников о здоровье, особенностей их знаний, умений и навыков, поддерживающих, укрепляющих и сохраняющих здоровье;

– изучение особенностей компетентности детей как готовности самостоятельно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи разумного поведения в непредвиденных ситуациях, оказание элементарной медицинской самопомощи и помощи.

Нами использовался комплекс диагностических методов: наблюдения, беседы с детьми, диагностические игровые задания, проблемные ситуации, анализ продуктов детской деятельности, анкетирование педагогов, родителей (по В. А. Деркунской). Анализ результатов диагностики наряду с положительными тенденциями показал следующие недостатки: отсутствие самостоятельных проявлений культуры здоровья, не всегда положительного настроения на выполнение элементарных процессов самообслуживания, испытание трудностей в осознании себя, своих желаний и потребностей и проявление валеологической компетентности в разных видах детской деятельности; отсутствие устойчивости любых действий, направленных на ценность здоровья, недостаточная мотивация к сбережению своего здоровья и здоровья окружающих людей; не всегда дети осознают себя субъектом здоровья и имеют недостаточный уровень знаний о путях сохранения и укрепления здоровья.

Результаты диагностики показали, что только 22,2 % воспитанников дошкольных образовательных учреждений (далее ДОУ) имеют высокий уровень представлений о здоровом образе жизни, у них сформированы представления об активной деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья. Их представления носят элементарный, но целостный характер, дети проявляют инициативу и самостоятельность при проведении оздоровительных и закаливающих мероприятий, присваивают переданный взрослыми опыт и переносят его в самостоятельную деятельность.

Большую группу (50,8 %) составляют воспитанники со средним уровнем представлений о здоровом образе жизни: это элементарные представления, дети могут проявлять инициативу и самостоятельность в ходе оздоровительных, закаливающих мероприятий, но она связана с их положительным эмоционально-чувственным переживанием. Дошкольники могут частично присваивать переданный взрослыми опыт и переносить в самостоятельную деятельность.

Дети, показавшие низкий уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни (27 %), как правило, имеют отрывочные, бессистемные представления о здоровье и болезни, самостоя-

тельность и инициативу в ходе оздоровительных мероприятий проявляют на основе подражания другим детям, частично присваивают переданный опыт, но затрудняются переносить его в собственную самостоятельную деятельность.

Учитывая результаты диагностики, направления, сформулированные федеральными государственными требованиями к структуре образовательной программы дошкольного образования, нами был разработан теоретический и практический материал для педагогов ДОО по работе с детьми 2-6 лет практико-ориентированное пособие «Я и мое здоровье».

Цели пособия:

- воспитание у детей культуры здоровья, включающей ознакомление с ценностями здорового образа жизни, проявление интереса к оздоровлению собственного организма, развитие навыков ведения здорового образа жизни, ответственность за свое здоровье и здоровье окружающих.

- создание мотивации для формирования, сохранения и укрепления здоровья как важного фактора развития личности ребенка.

Реализация поставленных целей позволяет решать следующие задачи:

- воспитывать здоровьесберегающее сознание детей, включающее в себя элементарные знания о своем организме, стремление заботиться о собственном здоровье, вести здоровый образ жизни;

- развивать знания и умения, направленные на оздоровление, укрепление индивидуального здоровья, проектировать собственный вариант здорового образа жизни; самостоятельно (по возможности) решать возникающие проблемы здоровья;

- воспитывать здоровье сохраняющее мировоззрение, т. е. взгляды, оценочные суждения о фактах и явлениях, ухудшающих или улучшающих здоровье человека;

- формировать осознанную потребность в физическом здоровье, понимание сущности здорового образа жизни.

Материалы, предлагаемые для педагогов, включали в себя программное содержание, методические рекомендации, практические разработки. Программное содержание предусматривало формирование трех уровней знаний о здоровом образе жизни.

Первый уровень (для детей 2-5 лет) – это подводящие знания, формирующие у дошкольников культурно-гигиенические навыки по уходу за своим телом, знакомство с общими сведениями о строении тела человека. На данном этапе воспитания использовались игровые приемы.

Второй уровень (для детей 5-6 лет) – овладение детьми элементарными научными знаниями о внешних органах человека, которые доступны для изучения и наблюдения; знакомство с основами первой помощи при травмах, безопасного поведения; приобретение гигиенических навыков ухода за своим телом, сохранение и укрепление осанки, использование релаксации, развитие физических качеств и т. д. При этом широко используются методы наблюдения, физиологические опыты и элементарное экспериментирование.

Третий уровень (для детей 6-7 лет) – знакомство с внутренними органами человека, их гигиена, первая помощь при несчастных случаях. Большое внимание уделялось созиданию («творению») своего здоровья на основе полученных знаний и умений, воспитанию нравственных качеств личности (взаимопомощи, выручки), т. е. формированию основ культуры здорового образа жизни. В связи с тем, что дошкольники 6-7 лет способны к элементарному анализу, синтезу, владеют определенным объемом валеологических знаний и умений, в организации детской деятельности использовались экспериментирование, дидактические игры, физиологические опыты, длительные наблюдения и т. д.

В результате дети приобрели необходимый объем знаний, умений, навыков, уровень которых определялся в процессе бесед, наблюдений педагогов, решения житейских ситуаций, простых тестов-испытаний, участия в экспериментировании, в заботе о своем здоровье, валеологической активности, т. е. деятельности, направленной на укрепление, развитие здоровья, понимание здорового образа жизни, творческое отношение к проблеме здоровья. Предлагаемое программное содержание для дошкольников являлось одним из первых опытов интеграции знаний из различных наук в целях формирования валеологического мышления и валеологической культуры, воспитания нравственности, гуманности, душевного и телесного благополучия детей, умений корректировать свое здоровье.

Педагоги были ориентированы на индивидуальные особенности каждого ребенка. При проведении здоровьесформирующих мероприятий учитывалось, что дошкольник воспринимает все эмоционально, непосредственно. Поэтому использованные методы отличались доступностью и простотой, образностью восприятия, пробуждали в ребенке интерес, желание отвечать на вопросы и задавать их. Главное – не спешить с ответами, ребенок мог найти их в процессе наблюдений физиологических опытов, чтения, экспериментирования, бесед. В старшем дошкольном возрасте потребность в новых впечатлениях способствует развитию поисковой деятельности, направленной на по-

знание человека. В результате разнообразной поисковой деятельности ребенок получал новую информацию. Некоторые авторы, например Н. Н. Поддьяков, в качестве основного вида такой деятельности выделяют экспериментирование, которое претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребенка.

При реализации программного содержания данного пособия рекомендовалось использование двух видов экспериментирования: когда активность проявлял сам ребенок (ставил цель, искал пути и способы ее достижения) и когда поиск осуществлялся с помощью взрослого. При этом большое значение имел подбор специальных искусственных и естественных объектов, наглядных изображений, пособий, оборудования, материалов.

В повседневной жизни педагоги обогащали знания детей о значении сна и закаливания, гигиены, т. е. развивали понятие ценности здорового образа жизни. Немаловажную роль сыграло создание здоровьесформирующей предметной среды в групповых помещениях: уголков здоровья, уголков физического саморазвития, детского элементарного экспериментирования.

Реализация практико-ориентированного пособия «Я и мое здоровье» позволило констатировать положительную динамику в формировании у воспитанников ДОО представлений о здоровом образе жизни, культурно-гигиенических навыков, сохранении и укреплении физического здоровья. Разработанное программное содержание успешно усваивалось детьми, развивало интерес к собственному здоровью, формировало у них ценностное отношение к здоровому образу жизни.

Итоговая диагностика культуры здоровья показала, что количество детей с высоким уровнем отношения к здоровому образу жизни увеличилось до 42,1 %, с низким уменьшилось до 9,3 %. В ходе работы по внедрению содержания пособия «Я и мое здоровье» достигнута поставленная цели, реализованы выдвинутые задачи.

Полученные результаты позволили использовать апробированные материалы на курсах повышения квалификации руководителей ДОО, воспитателей, инструкторов физической культуры.

## **АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И СТАТИСТИКИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ**

**КУЦЕНКОВА О. В.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

В настоящее время никто не подвергает сомнению необходимость включения стохастической линии в школьный курс математики. Сегодня изучение и осмысление теории вероятностей и статистических проблем особенно важно в нашем перенасыщенном информацией мире. Современная концепция школьного математического образования ориентирована, прежде всего, на индивидуальные особенности ребенка, его интересы и склонности. Этим определяются критерии отбора содержания, разработка и внедрение новых, интерактивных методик преподавания, изменения в требованиях к математической подготовке ученика. И с этой точки зрения, когда речь идет не только об обучении математике, но и формировании личности с помощью математики, необходимость развития у всех школьников вероятностной интуиции и статистического мышления становится насущной задачей. Причем речь сегодня идет об изучении вероятностно-статистического материала в обязательном основном школьном курсе «математике для всех» в рамках самостоятельной содержательно-методической линии на протяжении всех лет обучения [6].

Именно вероятностно-статистическая линия, или, как ее стали называть в последнее время, – стохастическая линия, изучение которой невозможно без опоры на процессы, наблюдаемые в окружающем мире, на реальный жизненный опыт ребенка, способна содействовать возвращению интереса к самому предмету «математика», пропаганде его значимости и универсальности.

Один из важнейших аспектов модернизации содержания математического образования состоит во включении в школьные программы элементов статистики и теории вероятностей. Это обусловлено ролью, которую играют вероятностно-статистические знания в общеобразовательной подготовке современного человека. Без минимальной вероятностно-статистической грамотности трудно адекватно воспринимать социальную, политическую, экономическую информацию и принимать на ее основе обоснованные решения.

На протяжении последних пяти лет в школах постепенно внедрялся опыт преподавания статистики и теории вероятностей. Именно



поэтому на курсах повышения квалификации учителей математики этой теме уделяется большое внимание. Обучающие семинары, модульные курсы, открытые уроки, мастер-класс – все это позволяет учителям повысить содержательную компетентность в этом вопросе и обмениваться опытом педагогической деятельности со своими коллегами.

Вероятностно-статистическая линия в курсе основной школы носит пропедевтический характер и выстроена так, что ребенок усваивает основные понятия, правила, закладывающие фундамент теории. При этом предлагается ориентироваться на следующее содержание:

Решение комбинаторных задач: перебор вариантов, подсчет числа вариантов с помощью правила умножения.

Представление данных в виде таблиц, диаграмм, графиков. Диаграммы Эйлера. Средние результаты измерений.

Понятие и примеры случайных событий. Частота события, вероятность. Равновозможные события и подсчет их вероятности. Представление о геометрической вероятности.

Перечисленный круг вопросов представляет собой некоторый минимум, доступный учащимся основной школы и достаточный для формирования у них первоначальных вероятностно-статистических представлений [4].

Государственным стандартом образования предусмотрен обязательный минимум, и изложены основные требования к уровню подготовки выпускников:

В результате изучения математики ученик должен знать и понимать вероятностный характер многих закономерностей окружающего мира, примеры статистических закономерностей и выводов.

В результате изучения элементов логики, комбинаторики, статистики и теории вероятностей учащийся должен уметь:

- извлекать информацию представленную в таблицах, на диаграммах, графиках; составлять таблицы, строить диаграммы и графики;
- решать комбинаторные задачи путем систематического перебора возможных вариантов, а также с использованием правила умножения;
- вычислять средние значения результатов измерений;
- находить частоту события, используя собственные наблюдения и готовые статистические данные;
- находить вероятность случайных событий в простейших ситуациях [4].

О необходимости изучения в школе элементов теории вероятностей и статистики речь идет очень давно. Поэтому на курсах повышения квалификации учителей математики рассматриваются вопросы

введения этой темы не только в основной, но и в начальной школе. Анализируя, различные вопросы данной темы, автор многих статей журнала «Математика в школе», главный редактор Е. А. Бунимович, приводит следующие аргументы [2; 3]:

1. Социально-экономическая ситуация.

«Нужно научить детей жить в вероятностной ситуации. То есть нужно научить их извлекать, анализировать и обрабатывать информацию, принимать обоснованные решения в разнообразных ситуациях со случайными исходами. Ориентация на многовариантность возможного развития реальных ситуаций и событий, на формирование личности, способной жить и работать в сложном, постоянно меняющемся мире, с неизбежностью требует развития вероятностно-статистического мышления у подрастающего поколения».

2. Универсальность вероятностных законов.

Они стали основой описания научной картины мира. Современная физика, химия, биология, демография, социология, лингвистика, философия, весь комплекс социально-экономических наук построен и развивается на вероятностно-статистической базе.

Подросток в своей жизни ежедневно сталкивается с вероятностными ситуациями. Игра и азарт составляют существенную часть жизни ребенка. Круг вопросов, связанных с соотношениями понятий «вероятность» и «достоверность», проблема выбора наилучшего из нескольких вариантов решения, оценка степени риска и шансов на успех, представление о справедливости и несправедливости в играх и в реальных жизненных коллизиях – все это, несомненно, находится в сфере реальных интересов подростка.

3. Развивающая роль стохастики.

«Преподавание любого раздела математики благотворно сказывается на умственном развитии учащихся, поскольку прививает им навыки ясного логического мышления, оперирующего четко определенными понятиями. Все сказанное в полной мере относится и к преподаванию теории вероятностей, но обучение «законам случая» играет несколько большую роль и выходит за рамки обычного. Слушая курс теории вероятностей, учащийся познает, как применять приемы логического мышления в тех случаях, когда приходится иметь дело с неопределенностью (а такие случаи возникают на практике почти всегда)» [3; с 10].

4. Прикладной характер законов теории вероятностей.

«Выводы теории вероятностей находят применение в повседневной жизни, науке, технике и т. д. В повседневной жизни нам постоянно приходится сталкиваться со случайностью, и теория вероят-

ностей учит нас, как действовать рационально с учетом риска, связанного с принятием отдельных решений. Хорошим примером применения теории вероятностей в повседневной жизни может служить выбор наиболее целесообразной формы страхования. При планировании, например, семейного бюджета зачастую приходится оценивать расходы, носящие в известной мере случайный характер. Знакомство на том или ином уровне с законами случая необходимо каждому. Применение теории вероятностей в науке, технике, экономике и т. д. приобретает все возрастающее значение. Именно поэтому у всё большего числа людей в процессе работы возникает необходимость в изучении теории вероятностей. Современный образованный человек независимо от профессии и рода занятий должен быть знаком с простейшими понятиями теории вероятностей. В наши дни, когда прогноз погоды содержит сообщение о вероятности дождя на завтра, каждый должен знать что собственно это означает» [3; с. 12].

#### 5. Взаимосвязь математики с действительностью.

Введение вероятностно-статистического материала в базовый школьный курс математики породило немало проблем. К его появлению в школьном курсе оказались не готовы буквально все – от учителей до авторов школьных учебников.

Обладая одной из наиболее известных и признанных во всем мире академических школ теории вероятностей, мы до сих пор не имеем ни общей концепции преподавания этого раздела математики в школе, ни достаточного количества учебных пособий для школьников, содержащих соответствующий материал.

Остро встают проблемы методической готовности учителей к успешной реализации этой линии. И здесь курсы повышения квалификации учителей математики играют ключевую роль, потому что именно от позиции учителя зависит, как будет преподаваться теория вероятностей и статистика в современной школе. Несмотря на то, что курс теории вероятностей и математической статистики традиционно присутствовал в программах всех математических факультетов университетов и педагогических вузов, входил в обязательном порядке в подготовку инженеров, экономистов учитель не может взять этот материал и перенести в школу.

Не по содержанию, не по методике преподавания школьников нельзя ориентировать на вузовские варианты построения курса теории вероятностей. Вузовский материал должен быть обязательно переосмыслен, переработан учителем и в доступной, понятной форме представлен современному школьнику. Учитель обязан владеть специфической методикой, направленной на развитие особого типа мышления

и формирование особых, недетерминированных представлений у учащихся.

Если в высшей школе основной акцент делается на изучение математического аппарата для исследования вероятностных моделей, то в школе учащихся, прежде всего, необходимо ознакомить с процессом построения модели, учить их анализировать, проверять адекватность построенной модели реальным ситуациям, развивать вероятностную интуицию.

Одно из главных отличий школьного изучения стохастики состоит в тесной связи отвлеченных понятий и структур с окружающим миром. Поэтому самым важным моментом курсов повышения квалификации учителей математики становится практическая часть, так как, только решая практические упражнения можно освоить новые методы исследования, найти эвристические пути к пониманию основ вероятностно-статистической теории. Математическая деятельность школьников не должна ограничиваться только изучением готовых вероятностных моделей, напротив, процессы построения и истолкования моделей рассматриваются как ведущие формы ученической деятельности. Ученик должен не только переходить от реальной ситуации к модели, исследовать ее, но и сравнивать результаты теоретического исследования с практикой. Учитель призван направлять такую деятельность, а для этого он сам должен владеть методами формализации и интерпретации. Выполнение учащимися заданий, связанных с принятием решений в реальных ситуациях, играет здесь очень важную роль и требует умелого управления со стороны учителя.

Преподаватель должен владеть особой методологией с использованием специфических стохастических умозаключений. Владение искусством стохастических рассуждений – неременное условие успешной деятельности учителя математики. Нужен взгляд на стохастику не только как на систему понятий, фактов и утверждений, а как на специфическую методологию, охватывающую вероятностные и статистические умозаключения в их взаимосвязи. Анализ тех ситуаций, где для решаемой проблемы не оказывается однозначного или определенного ответа, не должен вызывать растерянности учителя. Нужно быть гибко мыслящим человеком, лишенным догматической веры в абсолютную истинность чужих выводов.

Особенность стохастических умозаключений проявляются, прежде всего, в ходе интерпретаций результатов решения математической задачи, возникшей на базе статистической информации. По этой причине во многих случаях одну и ту же статистическую информацию разные люди могут трактовать по-разному. Потому на практи-

ческих занятиях со слушателями курсов повышения квалификации учителей математики разбираются примеры различных ситуаций, делаются выводы и принимаются решения, адекватные практической действительности.

Примером может служить следующая ситуация: владелец одного частного предприятия уволил часть рабочих, а оставшимся снизил зарплату на 20 % (табл. 1). После этого он заявил, что средний заработок рабочих на его предприятии, повысился. Так ли это? [1].

Таблица 1

Пример

	Зарботок до увольнения		Зарботок после увольнения	
	1000 р.	400 р.	800 р.	320 р.
Число рабочих	200	800	200	120

Если вычислить средние характеристики: моду, медиану и среднее арифметическое, то получим, что их значения после увольнения части рабочих будут больше, чем до увольнения. Но в данном случае, если внимательно посмотреть на таблицу, то можно заметить, что жизнь рабочих не улучшилась, а только ухудшилась, не говоря уже о тех, кто вообще потерял работу. Видимость повышения зарплаты создается из-за увольнения значительной части низкооплачиваемых рабочих. Здесь итоги решения математической задачи противоречат здравому смыслу. Математическая модель, как видно из данного примера, не всегда адекватна практической ситуации.

Выступая в качестве дирижера и помощника учащихся, учитель призван прививать им критическое отношение к статистическим выводам и обобщениям, умение правильно истолковать статистическую информацию, самостоятельно разоблачать различного рода фальсификации, кажущиеся на первый взгляд «правдоподобной» информацией.

К неправильным или противоречивым выводам может привести также неадекватный выбор критериев, по которым интерпретируются статистические данные. Здесь примером может служить следующая ситуация: каждая из двух фирм по изготовлению обуви послала в некоторую африканскую страну своего агента для выяснения возможности продажи своей продукции. Агент первой фирмы телеграфировал: «прекрасный рынок для обуви – здесь 90 % жителей не носят ботинок». Агент второй фирмы сообщил: «Для обуви здесь нет рынка – 90 % жителей не носят ботинок» [5].

Специфика стохастической линии требует от учителя умений так организовать математическую деятельность школьников, чтобы изучение понятий и методов происходило в форме открытия новых

инструментов познания окружающего мира. При обучении стохастике создается благоприятная почва для эвристической деятельности учащихся. У педагогов появляется возможность использования новых, непривычных для уроков математики, подходов к обучению. Учитель, определяя уровень усвоения учениками тех или иных стохастических умений, может столкнуться со следующей трудностью: при решении задач учащемуся чаще приходится опираться на свой здравый смысл, а не действовать строго по алгоритму, поэтому ответы разных учащихся на один и тот же вопрос могут звучать по-разному. В данном случае задачей учителя является оценка «права на ошибку» учащегося, поскольку сама такая оценка носит вероятностный характер.

Следует учитывать, что дети с опережающими темпами общего развития раньше начинают самостоятельно осуществлять деятельность, связанную с проведением статистических экспериментов и исследований, организуют других ребят, раньше переходят от использования эмпирических характеристик к построению вероятностных моделей. Поэтому особое значение имеет разграничение уровня умений и навыков самостоятельного получения выводов об изучаемых явлениях [3].

В целях совершенствования подготовки учителей математики по данным темам, в ГОУ ДПО ЧИППКРО кафедрой естественно-математических дисциплин разработан модульный дистанционный курс «Содержание и методические особенности тем «Вероятность и статистика» и «Логика и множества» в рамках внедрения стандартов второго поколения». Содержание данного модульного курса направлено на повышения квалификации учителей математики и позволяет оказать помощь:

- в планировании и подборе дидактического материала при организации обучения на разных образовательных уровнях;
- в овладении системой знаний, умений и навыков по наиболее трудным вопросам данных тем.

Приступая к обучению школьников стохастике, учитель должен себе ясно представлять, чем обусловлена необходимость введения в школу новой содержательно-методической линии. Осознание учителем целей обучения стохастике в школе, видение их соотношений с общими целями обучения математике и места стохастике в ряду других тем, знание итоговых требований к стохастической подготовке учащихся составляют важнейший общезначимый компонент методической готовности учителя математики к реализации новой линии.

## Литература

1. Бродский, И. Л.. Вероятность и статистика. 7–9 классы. Решение задач из учебников [Текст] / И. Л. Бродский, Р. А. Литвиненко, под ред. Г. В. Дорофеева. – М. : АРКТИ, 2006. – 88 с.
2. Бунимович, Е. А. Вероятностно-статистическая линия в базовом школьном курсе математики [Текст] / Е. А. Бунимович // Математика в школе. – 2002. – № 3. – С. 6-11.
3. Бунимович, Е. А. Изучение теории вероятностей и статистики в школьном курсе математики. Программа для курсов повышения квалификации учителей [Текст] / Е. А. Бунимович // Математика в школе. – 2003. – № 4. – С. 8-14.
4. Математика: Содержание образования: Федеральный компонент государственного образовательного стандарта; Федеральный базисный учебный план, примерные учебные планы; Примерные программы общего образования и др.: Сборник нормативно-правовых документов и методических материалов [Текст] / под ред. Т. Б. Васильева, И. Н. Иванова. – М.: Вентана-Граф, 2008. – 160 с.
5. Мордкович, А. Г. События. Вероятности. Статистическая обработка данных: дополнительные параграфы к курсу алгебры 7-9 кл. общеобразоват. учреждений [Текст] / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов. – М. : Мнемозина, 2008 – 112 с.
6. Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей в курсе математики основной школы [Текст] / Сост. В. И. Маркова. – Киров, 2004. – 136 с.

## **ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**ЛЕНКОВА А. А.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

В современных условиях российского общества воспитание подрастающего поколения в общеобразовательных учреждениях приобретает все большее значение. В России вступили в силу новые стандарты общего образования, в которых сформулированы новые цели школьного образования: воспитание, социально-педагогическая поддержка, развитие высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного гражданина России. Особое внимание педагогов обращено на вторую половину дня, которая будет насыщена разнооб-

разной внеурочной деятельностью. В связи с этим возрастает роль внеучебной деятельности школьников в педагогическом процессе, где педагоги смогут решать поставленные перед общеобразовательным учреждением задачи, используя все многообразие воспитательных средств.

В данном исследовании речь пойдет об анализе представлений современных педагогов об особенностях внеучебной деятельности, резервов использования внеучебного времени младших школьников для воспитания и обучения. Следует заметить, что в современной педагогической литературе достаточно часто встречаются синонимичные представления о понятиях «внеучебная деятельность», «внеклассная деятельность», «внеклассная работа». Мы полагаем целесообразным использование в своем исследовании понятия внеучебная деятельность.

Нами определено, что проблемам внеучебного времени учащихся посвящено достаточно большое количество исследовательских работ, в которых отражен определенный опыт его организации и использования. Так, значительный вклад в теорию и практику внеучебной деятельности в школьном обучении внесли П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.

Актуальным и современным, на наш взгляд является точка зрения А. С. Макаренко, который, говоря об основных требованиях к данному виду деятельности, выделял, необходимость обеспечения «большей связи школы с общественной жизнью страны, потребностью быть столь же разнообразными, как сама жизнь».

Э. Г. Костяшкин обосновал необходимость объединения урочной и внеурочной работы в школе в целостную организационно-педагогическую систему. Принимая его точку зрения, отметим, что данная система выступает фактором развития интереса к познавательной деятельности в целом; создает условия, при которых урок становится органичным элементом воспитательной системы, выполняет роль катализатора интеграции урочной и внеурочной познавательной деятельности, стимулирует переход познавательной деятельности из доминирующего вида в системообразующий. Важно уточнить, что внеучебная деятельность является защитной средой для учащихся, испытывающих потребность в раскрытии своего умственного потенциала, особенно для тех, кто в силу разных причин испытывает затруднения при осуществлении ее на уроке. Внеучебная деятельность позволяет повысить интеллектуальный и коммуникативный уровень участников педагогического процесса, способствует созданию не только



прочную базу специальных знаний и общеучебных универсальных действий, но и сформировать ключевые компетентности у учащихся.

Таким образом, внеурочная познавательная деятельность обеспечивает создание условий для разностороннего развития личности всех ее субъектов и воспитательной системы в целом.

Изучение сущности, содержания и структуры внеучебной деятельности как фактора воспитания и развития школьников в педагогическом аспекте осуществляется в исследованиях Л. Н. Абакумовой, М. Г. Бушканец, А. Я. Журкиной, Е. М. Горенковым, Л. И. Новиковой, Л. А. Пермяковым, В. Сальцевой и др. С точки зрения выше перечисленных педагогов внеклассная работа, прежде всего, направляется на углубление знаний обучающихся, развитие их интересов и способностей.

Однако следует отметить, что в научном подходе к рассмотрению данного явления наблюдаются факты частичного и даже полного отождествления внеучебного времени с понятиями «свободное время», «досуг». Например, рядом авторов (В. Н. Донцов, Г. П. Орлов, Ю. С. Плыска и др.) досуг определяется как часть свободного или внеучебного времени, а само понятие анализируется как видовое.

Изучая категорию внеучебного времени, В. Д. Патрушев, характеризует его как совокупный фонд времени, расходуемый обществом на удовлетворение его духовных и социальных потребностей, физическое и культурное развитие. По его мнению, в этот фонд включается затраченное на учебу время всех членов общества, в том числе учащихся.

В свою очередь, М. Г. Бушканец относит к внеучебному времени учащихся ту часть общего «бюджета», которая «остается после выполнения учебных обязанностей направленного на удовлетворение естественных физиологических потребностей». Параллельно этому мнению Е. М. Горенков ссылается на ту часть свободного времени, которая уходит после затрат на домашний труд и используется для расширения и обогащения кругозора учащихся, на приобретение практического опыта под влиянием школы, семьи, культурно-просветительских и внешкольных учреждений, печати, радио, телевидения, окружающей среды, личных склонностей и интересов.

Показательна и точка зрения Л. Н. Абакумова, определяющего свободное время учащихся как составную часть внеучебного, связанного с учебной работой (затраты на дорогу и удовлетворение естественных потребностей).

В избранном нами ракурсе исследования нам более импонирует высказывание о содержании и формах внеучебной деятельности упоминаемое в трудах К. Маркса: «настоящее богатство – это такое вре-

мя, которое не поглощается непосредственно производительным трудом, а остается свободным для удовольствий, для досуга, в результате чего открывается простор для свободной деятельности и развития».

Так, не лишено оснований, на наш взгляд, определение свободного времени учеников, данное Ю. С. Плыска, где оно выступает как внеучебная сфера жизни и деятельности, используемая учащимся для расширения духовного и общего кругозора.

Уточним важный для нашего исследования момент, говоря о внеучебной деятельности учащихся младших классов, мы имеем в виду не просто комплекс мероприятий, организованный в свободное от учебной деятельности время. Здесь мы согласимся с позицией И. Я. Лернера, подчеркивающего, что «эта иллюзорная мысль о важных областях педагогической действительности, так как единичные мероприятия выступают лишь как сеансы изложения знаний». «Даже имея достаточно продуманный характер, и в целом обеспечивая передачу необходимых знаний и принципов, система внеклассных мероприятий сама по себе еще не делает человека способным к самостоятельной эффективной социальной, познавательной, творческой деятельности», – справедливо замечает Л. Г. Румянцева.

Отсюда, представляется необходимым, опираться в нашем исследовании на представление о внеучебной деятельности как деятельности организации на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемой участниками образовательного процесса, отличной от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т. д.; занятия по направлениям внеучебной деятельности учащихся, позволяющие в полной мере реализовать Требования Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Итак, внеучебная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая с классом, группой учащихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, дискотеки, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях. Эта работа позволяет выявить у учащихся потенциальные возможности и интересы, помочь их реализовать.

Внеучебная деятельность ориентирована на создание условий для неформального общения учащихся одного класса или учебной параллели, имеет выраженную воспитательную, развивающую и соци-

ально-педагогическую направленность (дискуссионные клубы, вечера встреч с интересными людьми, экскурсии, посещение театров и музеев с последующим обсуждением, социально значимые дела, трудовые акции). В процессе многоплановой внеурочной работы представляется возможным обеспечить развитие общественных интересов школьников, способствовать их творческой деятельности.

Несомненно, внеучебная деятельность работа тесно связана с дополнительным образованием детей и включения их в художественную, техническую, эколого-биологическую, спортивную и другую деятельность.

Сущность внеучебной деятельности школьников состоит в том, что она интегрирует совокупность занятий, выполняемых по интересам, склонностям и выбору личности на базе различных социально-педагогических институтов (в школе, учреждениях дополнительного образования, детских общественных объединениях и организациях) в свободное от обязательных школьных уроков время. Она может быть в разной степени педагогически организуема или саморегулируема. Структура внеучебной деятельности определяется спецификой места осуществления деятельности (внеклассная – в школе, внешкольная – в учреждениях дополнительного образования, социально-ориентированная – в детских общественных организациях и объединениях).

Анализ теоретических источников свидетельствует, что внеучебная деятельность школьников приобретает познавательную, развивающую, социально-ориентированную направленность при ее целевой организации со стороны взрослых в школе, учреждениях дополнительного образования, детских общественных организациях и объединениях. В этой связи мы обратились к работам, раскрывающим содержание и особенности внеклассной деятельности учащихся (М. Г. Казакина, В. О. Кутьев, З. Ланге, И. И. Масло, Л. М. Румянцев, А. П. Шпона и др). Исследователи утверждают, что именно сочетание всех воспитывающих сил и влияний при организации внеучебной деятельности школьников в их свободное время способствует их гармоничному развитию и дальнейшей сознательной регуляции познавательной, общественной и досуговой деятельности. Социальное воспитание школьников в процессе их активного участия в организованной внеучебной деятельности позволяет учащимся целенаправленно овладевать опытом рационального, творческого осуществления любой деятельности, приобретать качества социально адаптированной личности.

В целом, в результате предпринятого нами анализа исследуемой проблемы стало возможным установить существующую неадекватность между целями, задачами и средствами внеучебной деятельности

на современном уровне ее развития, что, в свою очередь, потребовало дальнейшего изучения сущности ее содержания и структуры.

Так, в определении сущности внеучебной деятельности мы исходим из мнения ряда исследователей. Во-первых, А. В. Петровского о том, что эффективность внеучебной работы заключается не только в деятельностном опосредовании тех или иных форм групповой активности, но и в свойствах самой деятельности, т. е. в уровне ее организации. Во-вторых, К. Д. Радиной, отметившей взаимосвязь деятельностного опосредования и непосредственного эмоционального взаимодействия в коллективе; определения сущности процесса жизнедеятельности, В-третьих, М. К. Казакиной: «Отождествляя себя с жизнедеятельностью коллектива, самовыражаясь в ней, обращаясь к коллективу как к источнику ориентации, учащийся переживает успехи коллектива как жизненные удачи, а препятствия, промахи, ошибки порождают поиск новых путей, способов деятельности, поведения».

Содержание внеучебной деятельности, отмечает В. О. Кутьев, не ограничивается организацией свободного времени учащихся, направленного на реализацию их интересов. В частности, в исследовании Т. Ж. Шилибаевой, поднимается проблема о том, что познавательные возможности того или иного вида внеучебной деятельности во многом зависят от характера его организации, от получаемой учащимися информации, от процесса осмысления эмпирически накапливаемого опыта.

Таким образом, внеучебная деятельность располагает высокими потенциальными возможностями в воспитании и интеллектуальном развитии младших школьников. Не случайно последние годы отмечены интенсивными поисками новых эффективных форм и методов, охватывающих все звенья учебного процесса и направленных в конечном итоге на обеспечение готовности учащихся в будущем к успешной социализации в обществе.

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**ИЛЬИНА А. В., ЧИПЫШЕВА Л. Н., БАРАНОВА Ю. Ю.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

В наступающем учебном году все первоклассники начинают обучаться по новому федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования. Одним из важнейших критериев готовности к введению стандарта начального общего образования является создание основной образовательной программы, которая определяет содержание и организацию образовательного процесса. Основная образовательная программа включает девять разделов, в разработке которых участвует весь коллектив образовательного учреждения.

Работу над проектированием основной образовательной программы необходимо организовать так, чтобы участники этого процесса смогли рассмотреть новые образовательные результаты, наметить пути их достижения, проанализировать существующую педагогическую практику, выявить затруднения и наметить пути совершенствования своей профессиональной компетентности. Это произойдет только в том случае, если педагоги станут активными участниками процесса создания основной образовательной программы. Однако проектирование программы может вызвать и неприятие, отторжение, если педагог не будет видеть в этой работе смысла. Существует несколько вариантов, которые могут привести к отрицательному результату, рассмотрим некоторые из них.

Во-первых, для создания программы коллектив образовательного учреждения часто делится на творческие группы, которые разрабатывают только одну часть основной образовательной программы. Сосредотачивая внимание на одном аспекте, педагог не видит единства структуры, внутренних связей и логики создания основной образовательной программы, в результате появляется набор разрозненных достаточно объемных документов, которые не дают целостного представления об особенностях работы школы по новому образовательному стандарту. Но разработать все девять частей в условиях ограниченного времени, достаточно сложно, поэтому необходимо продумать организацию совместной деятельности творческих групп. Мы предла-

гаем следующий вариант организации данного вида деятельности. По завершении работы над каким-либо одним разделом программы необходимо представить результат проделанной работы всем группам и, по необходимости, внести изменения. Можно использовать и другой путь, когда творческий коллектив начинает работать последовательно над каждым разделом, что является, на наш взгляд, более эффективным, так как в этом случае последовательно устанавливаются внутренние взаимосвязи между разделами.

Второй спорный момент, возникающий при проектировании основной образовательной программы, – выбор материала, на основе которого компилируется раздел. Сегодня в различных изданиях образовательной направленности представлено большое количество публикаций по рассматриваемой проблеме, поэтому нужно выявлять приоритетные и актуальные материалы. Основопологающим нормативно-правовым документом, бесспорно, является федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, так как именно в нем определены основные требования к разделам основной образовательной программы. Соответственно отбираемый учителем или творческой группой материал должен ему соответствовать как по структуре, так и по содержанию. Помимо стандарта следует обратить внимание и на методические материалы из серии «Стандарты второго поколения», которые обеспечивают содержательно-процессуальное наполнение базовых положений, отраженных в самом стандарте. Педагоги могут использовать и другие материалы, при условии, что их содержание будет соотнесено с требованиями, определенными в стандарте. Сегодня авторскими коллективами предложено множество примерных образовательных программ, которые можно брать за основу при разработке, но только в том случае, когда образовательное учреждение работает по одной системе учебников или по одинаковым завершенным предметным линиям.

На первый взгляд унификация систем внутри образовательного учреждения перспективна, но при более глубоком анализе можно выявить третий спорный аспект при проектировании основной образовательной программы начального общего образования в школе – отказ от вариативности. Уровень подготовки педагогов внутри даже одного образовательного учреждения может быть различен. Так, например, если в школе есть педагоги, имеющие большой опыт работы в рамках развивающих дидактических систем, таких как «Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова», «Система Л. В. Занкова», «Гармония», «Планета знаний», «Перспективная начальная школа» и т. д., то они могут оказаться в меньшинстве и будут вынуждены перейти на систему

учебников, в которой системно-деятельностный подход представлен в меньшей степени. Это приведет к снижению эффективности и результативности работы учителя. Таким образом, унификация может отрицательно сказаться и на образовательном процессе в целом. Однако механическое соединение двух примерных авторских образовательных программ может привести к тому, что в образовательном учреждении будет создан сложный для восприятия и не используемый на практике документ. Избежать этого можно только в том случае, если основная образовательная программа будет создаваться с опорой на разработанные авторские программы, которые образовательное учреждение может дополнить и скорректировать в соответствии с общими положениями, отраженными в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Так, например, при разработке такого раздела основной образовательной программы начального общего образования школы, как планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы, следует обратить внимание на следующие аспекты: 1) личностные и метапредметные результаты необходимо структурировать с учетом дальнейшего проектирования программы формирования универсальных учебных действий; 2) предметные результаты целесообразно структурировать по годам обучения, что дает возможность представить в каждом классе итоговые результаты, а учителю выявить приоритетные цели образования на каждом году обучения и не упустить стратегическую цель по каждому разделу.

Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования являются механизмом реализации требований к результатам освоения основной образовательной программы, изложенным в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Данный раздел является основой для разработки основной образовательной программы начального общего образования. Планируемые результаты – система обобщённых личностно-ориентированных целей образования, составленная с учётом целей и задач работы школы, которая обеспечивают связь между требованиями нового образовательного стандарта, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Планируемые результаты составляют основу для проектирования программы формирования универсальных учебных действий, а также конкретизируют требования к результатам освоения основной образовательной программы для каждого учебного предме-

та с учётом ведущих целевых установок изучения данного предмета и возраста обучающихся.

Планируемые результаты являются основой для разработки рабочих программ учебных предметов, а также критериальной и содержательной основой для системы оценки достижения планируемых результатов основной образовательной программы школы в соответствии с требованиями стандарта. Планируемые результаты целесообразно представить в основной образовательной программе начального общего образования в обобщённой форме, что соответствует нормативному уровню их представления. Обобщённая форма описания планируемых результатов освоения предметных программ позволяет детализировать ожидаемые личностные, метапредметные и предметные результаты. При этом личностные и метапредметные результаты структурируются в соответствии с видами универсальных учебных действий, представленными в фундаментальном ядре содержания общего образования. В соответствии с представленной структурой описываются и типовые задачи формирования универсальных учебных действий.

По каждому учебному предмету, в каждой параллели необходимо выделить: 1) цели-ориентиры, определяющие ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты изучения данного учебного предмета; 2) цели, характеризующие систему учебных действий в отношении опорного учебного материала – «ученик (1, 2, 3 класса) научится»; «выпускник научится»; 3) пропедевтические результаты изучения учебных предметов; 4) цели, характеризующие систему учебных действий в отношении знаний, умений, способов действий, расширяющих и углубляющих опорную систему или выступающих как пропедевтика для дальнейшего изучения данного предмета – «ученик (1, 2, 3 класса) получит возможность научиться»; «выпускник получит возможность научиться».

Оценка планируемых результатов группы «выпускник научится» осуществляется с помощью заданий базового уровня и служит единственным основанием для перехода обучающихся на следующую ступень обучения. Оценка планируемых результатов группы «выпускник получит возможность научиться» осуществляется с помощью заданий, углубляющих и расширяющих базовую систему знаний обучающихся.

Таким образом, учитывая статус, цели и задачи школы, планируемые результаты освоения учебной программы по математике включают освоение пропедевтических программ по математике, углубляющих уровень знаний и способы действий обучающихся на сту-



пени начального общего образования, необходимый для обучения на следующей ступени обучения. Для достижения данных результатов педагогам школы необходимо использовать современные образовательные технологии, включающие дифференцированный подход, как в практике урока, так и во внеурочной деятельности.

## **ИЗ ОПЫТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

**НОСКОВА Е. А.**

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное  
учреждение средняя общеобразовательная школа № 612

В современном мире происходят события, которые меняют облик всего человечества. Ученые, философы говорят о духовном кризисе, который переживает цивилизованное общество.

В такие периоды, когда ломаются сложившиеся системы и стереотипы, всегда просыпается интерес к проблеме изучения ценностей. Общество начинает искать новые культурные основания и ориентиры, позволяющие идти дальше в своем развитии. Не секрет, что кризисные эпохи порождают идеи отказа от тех или иных ценностных позиций, порождают многие негативные тенденции, которые влекут за собой разрушение, извращение, подмену духовных идеалов.

Российская школа, как ни какой другой социальный институт, ощутила на себе эти процессы. Ушло куда-то чувство коллективизма, которое было предметом гордости советского общества и образования, взаимопомощи; забыли о милосердии и сострадании, не задумываемся о временном и вечном, «...не замечаем праведных, приветствуем нечестивых» и самое главное – не понимаем, что такое ценность и духовность. Перечислять можно долго, и долго можно сетовать по этому поводу, но исторически русская педагогика, начиная с Д. И. Ушинского, изначально рассматривала ребенка как высшую ценность общества, которого надо воспитывать идентичным духовным, нравственным и историческим началам своего народа.

Современная педагогика понимает – ценности существуют только в человеке. Они отображают связь общества, человека и окружающего мира. Без ценностей не может осуществляться воспитание, ведь они необходимы в качестве нормы и идеала, такие ценности как жизнь, любовь, здоровье, образование, труд, творчество и т. д. вечны, они значимы во все исторические эпохи. И наша задача – вернуть эти

понятия в обыденную жизнь, в бытие ребенка, будущего взрослого человека.

Гуманистические принципы, утверждение самоценности личности, уважение к ее правам, достоинству и свободе нельзя привнести в общественную жизнь извне. Процесс социального развития – это процесс роста, накопления, проникновения и освоения этих начал в человеке. Именно это и должна сделать приоритетом современная школа.

В последнее время школа все чаще обращается к историческим работам великих русских педагогов, где тонко прослеживается аксиологический подход в воспитании и образовании. Его принципы позволяют превратить ученика из пассивного пользователя в непосредственного участника процесса обучения, развить в нем духовные силы, которые дадут возможность противостоять многим жизненным препятствиям.

Увлечь обучаемого, вовлечь его в процесс обучения, заинтересовать его, показать предмет изучения со всех сторон, сделать его понятным и, как результат, обучить необходимым умениям и навыкам – таковы задачи, которые мы должны ставить перед собой в выборе способов и методов подачи учебного материала по предметам.

Уроки русского языка и литературы более всего способствуют продвижению ребенка к нормам, ценностям, идеалам. Человечество и общество их вырабатывают – литература их иллюстрирует, отражает, познает, воспроизводит все жизненные явления. Аксиологический подход позволяет эффективно решать проблемы современного урока словесности.

На уроках литературы можно реализовать широкий диапазон различных форм и методов обучения: дискуссии, исследования, семинары, диспуты, проектная деятельность, инсценировки, мастер-классы – все это направлено на формирование самостоятельности суждений, умения высказывать свою точку зрения и защищать ее, используя научные знания, подготовку к реальной жизни, а в будущем будет способствовать умению решать многие социальные и экономические проблемы общества.

Именно уроки литературы позволяют больше уделить внимания процессу воспитания личности не с точки зрения привития навыков и привычек поведенческого характера, а прежде всего – формирования ценностных ориентиров, которых так не хватает в данный момент современной молодежи.

Воспитание человека начинается с души. Русские писатели всегда стремились к гармонии, и смысл своего существования видели в поддержании духовного огня в сердцах людей. Этот духовный огонь и

необходимо зажечь в наших учениках, дать им возможность увидеть через произведения русских классиков, что всегда в жизни, при разных ее поворотах и изломах торжествует свобода выбора: человек сам избирает путь праведности или греха, но согрешив, может победить свое зло духовным усилием, нравственной борьбой, раскаянием и покаянием. Через уроки литературы ребенок приходит к осмыслению и пониманию такой важной категории как совесть. Нам, учителям-словесникам, важно донести до ребят, что совесть – одно из главнейших качеств человеческой души – помогает сохранить честь и достоинство, помогает защитить от глупости, подлости, безразличия, бездушия.

Таким образом, через изучение произведений русской литературы выстраивается система понятий, которые лежат в основе духовного воспитания: совесть, честь, достоинство, служение, благородство, милосердие – и, что самое важное и актуальное именно на сегодняшний день, – это понятие семьи. Не секрет, что в современных школах больше половины детей из неполных семей, где нет наглядного примера достойного поведения отца или матери, где изначально искажается представление о самой главной и счастливой ячейке общества. Поэтому изучая рассказы, повести российских и советских классиков мы закладываем понятие семьи такой, которая скреплена любовью и уважением, способна дать человеку величайшую силу и мужество.

На уроках обсуждаются и такие человеческие пороки, как стяжательство, ложь, бесстыдство, лицемерие... Сравнение помогает каждому учащемуся дать оценку нравственным ориентирам, понять, что выбор остается за ним, но торжествовать все равно будут вечные ценности, ведь русская литература, исследуя личность, сознательно говорит о ценности любой индивидуальности, но наравне с этим утверждает вечные сверхличностные ценности.

Аксиологический подход в изучении произведений литературы дает возможность школьникам наглядно увидеть весь спектр необходимых ценностных ориентаций, выделить среди них свои приоритеты, задуматься над остальными, стремиться к идеалам. Происходит развитие моральных качеств, формируется понятие необходимости единства духовного и телесного и, что именно духовность является главным стержнем внутренней силы человека, носителем культуры нации.

Особенно это заметно при изучении творчества Ф. М. Достоевского. Радует, что в последнее время повысился интерес старшеклассников к произведениям писателя, к его философии, религиозным исканиям. Мы остановимся на образе Раскольникова. До этого героя ребята познакомились с образами Онегина и Печорина, Чацкого, Ба-

зарова и постарались найти отличие от других современных героев, находящихся в неудержимом поиске – денег, званий, высокого положения... Герои Пушкина, Лермонтова, Тургенева мучают себя, пытаются найти свое место в жизни, свой путь в этом мире. Для них несвойственно объявлять себя высшей ценностью мира. Первым, кто подходит к этой идее, – Раскольников, и начинается непоправимое, страшное, безобразное...

Он встал вплотную перед соблазном, что «все позволено» (этот соблазн, что греха таить, часто стоит и перед ребятами), и пошел на преступление. Его ориентиры, его мораль оказались лишены основания, фундамента в самой глубине души, его «свобода» оборачивается аморальностью.

Что спасло героя – появляется новый ориентир – любовь к Соне. Любовь возрождает его душу, высвобождает то, что было где-то глубоко запрято, забыто, убито, исчезает слепота героя, он по-новому видит людей, ощущает природу и себя в этой гармонии. Начинается путь к добру. Важно дать понять ребятам, что это движение осуществляет не разум, а только воля, сила духа и вера. Раскольников страдает, потому что заглушил в себе чувство добра, убил в себе Бога. С чем остался – остался один на один сам с собой, такая свобода не есть нравственный ориентир, так как раскрывает в душе хаос, обнажает темные стороны характера, человек становится рабом страстей, «рабом идеи», заставляет страдать.

Достоевский с болью говорит о том, что «отходя от добра, человек теряет нечто, без чего ему жить нельзя».

В связи с этим вспоминаются слова Н. Бердяева: «...вся она (русская литература) ищет спасения, вся она ищет избавления от зла, страдания, ужаса жизни для человеческой личности, народа, человечества, мира». И нам, учителям-словесникам, нужно следовать этому завету, помогая ребятам искать, мыслить, бороться, преодолевать, стремиться к нравственной гармонии в мире. Н. Чернышевский назвал литературу учебником жизни – и эту веру в силу слова, этот уникальный учебник мы и должны раскрыть учащимся, научить их брать из него все нравственные ориентиры, все духовные ценности, необходимые гармонической личности.

«Культуре, нравственности, воспитанию надо отводить в наших планах первое место», – сказал мой земляк, академик, ученый, писатель Д. Лихачев. И я, как преподаватель петербургской школы, особо близко принимаю к сердцу этот призыв, когда мы все ощущаем упадок и культуры, и нравственности, и воспитания.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПРОДУКТОВ ПЕДАГОГОВ**

**ВАРШАВЧУК М. В.**

г. Гурьевск Кемеровской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 5

**НАРЫШЕВА Н. Е.**

г. Гурьевск Кемеровской обл., Муниципальное учреждение информационно-методический центр в системе дополнительного педагогического образования (повышения квалификации) Гурьевского района

Идея информационного образования и повышения уровня информационной культуры личности в настоящее время переросла национальные границы и приобрела глобальный характер, знаменующий вхождение человечества в информационное общество и общество знаний. В связи с этим особое значение приобретает целенаправленная работа по формированию информационно – компетентной личности.

Современное образование ориентировано на будущее. А будущее требует от человека умения работать с большими потоками информации.

При увеличении объемов информации и скорости ее потоков в современном обществе особенно актуальными становятся умения, связанные с восприятием, обработкой и переработкой информации. Современное представление о качественном образовании предполагает высокий уровень информационной культуры участников образовательного процесса.

Соответственно, общеобразовательное учреждение должно давать ученику широкий выбор информации и способы работы с ней. В настоящее время общеобразовательная школа обеспечивает лишь компьютерную осведомленность учащихся, в лучшем случае – их компьютерную грамотность. Что же касается формирования информационной культуры у обучающихся, то эта задача может быть решена только после того, как педагоги сами овладеют информационной культурой.

Педагог должен сам владеть информационными знаниями и умениями, ему необходимо знать особенности информационных потоков своей образовательной области и уметь самостоятельно вести информационный поиск, извлекать информацию из различных источников, перерабатывать её и продуктивно использовать в многогранной профессиональной деятельности. Информационная культура от-

крывает педагогам доступ к накопленным информационным ресурсам общества и новым знаниям.

Одним из наиболее существенных качеств личности в динамично меняющемся обществе является способность постоянно повышать свою квалификацию, самостоятельно добывать знания. Это в первую очередь относится и к современному учителю.

В настоящее время действенным средством развития потенциала творческого педагога становятся конкурсы в рамках приоритетного национального проекта «Образование», конкурсы профессионального мастерства, где педагоги представляют информационные продукты, обусловленные задачами своей учебно-методической и научно-исследовательской деятельности. В связи с этим у педагогов возникла необходимость получения знаний в подготовке информационных продуктов.

Проведенная нами диагностика уровня информационной культуры педагогов позволила нам выявить противоречие между необходимостью расширения ассортимента подготовки информационных продуктов, повышения их качества и отсутствием у педагогов специальных знаний и умений в области технологии подготовки информационных продуктов.

Рациональным способом решения проблемы станет организация специального целенаправленного информационного образования путем включения в учебный процесс проекта «Технология подготовки информационных продуктов педагогов», призванного сформировать у педагогов целостное представление о технологии подготовки информационных продуктов.

Рабочей основой данного проекта является программа «Основы информационной культуры», разработанная доктором педагогических наук, профессором, директором НИИ информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств Н. И. Гендиной.

Способность создавать собственный информационный продукт на основе самостоятельно найденной, критически оцененной и преобразованной информации является важнейшим свойством творческой (креативной) личности, развитие которой является первостепенной задачей современной системы образования.

Проект «Технология подготовки информационных продуктов педагогов» уточняет и конкретизирует практические рекомендации специалистов по технологии подготовки информационных продуктов педагогов.

Новизна проекта состоит в том, что обоснована необходимость и возможность формирования информационной культуры педагога, определены соответствующие пути и средства, разработаны содержание программы и система занятий.

Доступность проекта «Технология подготовки информационных продуктов педагогов» проявляется в том, что он может быть использован учителями разных предметов для формирования информационной культуры обучающихся.

Практическая значимость проекта состоит в том, что его можно использовать в педагогической практике при подготовке информационных продуктов педагогов.

Целью проекта является освоение педагогами технологии подготовки информационных продуктов, связанных с задачами учебно-методической и научно-исследовательской деятельности.

Современное российское образование претерпевает существенные изменения. Реализация стандартов нового поколения предусматривает формирование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности всех участников образовательного процесса.

Под информационной компетентностью педагога понимается синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта в работе с образовательными информационными ресурсами. Его информационная компетентность включает владение такими компетенциями, как умение извлекать информацию из различных источников, знание особенностей информационных потоков в своей предметной области, владение основами аналитико-синтетической переработки информации, знание структуры, правил подготовки информационных продуктов с использованием как традиционных, так и новых информационно-коммуникативных технологий.

В тоже время информационная компетентность развивает у педагога абстрактное, алгоритмическое мышление, рефлексивные способности, связанные с определением собственной позиции и построением перспектив профессионально-личностного роста.

Одним из показателей информационной компетентности педагогов становится владение технологией создания информационных продуктов: проектов, учебных программ, научных статей, рефератов, электронных презентаций, докладов, эссе.

Разработанный нами проект призван сформировать у педагогов целостное представление о технологии подготовки информационных продуктов, связанных с задачами учебно-методической и научно-исследовательской деятельности.

В результате реализации проекта предполагается, что у педагогов сформируются:

- способность оценить эффективность и надежность информации для удовлетворения различных информационных потребностей, связанных с задачами учебно-методической и научно-исследовательской деятельности;

- умения и навыки поиска различного рода информации, как в традиционном, так и в электронном виде;

- умения работать в современной образовательной и информационно-коммуникационной среде;

- умения применять полученные знания в практической образовательной деятельности;

- готовность специалистов к самообразованию на протяжении всей педагогической деятельности.

Образование на сегодняшний момент является ведущим геополитическим фактором в мире, обеспечивающим инновационное развитие национальных экономик. В целом ряде международных документов в качестве векторов развития сферы образования определены: непрерывность образования, образование в течение всей жизни, сокращение разрыва между количеством и скоростью появления новых технологий и количеством людей, осваивающих эти технологии.

В рамках национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» спектр приоритетов развития российской системы образования соотносится с общемировыми тенденциями.

Таким образом, социальные аспекты функционирования знаний и информации в современном обществе предполагают формирование информационной культуры личности в процессе непрерывного образования на всех этапах с учетом личностных способностей.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛЫ**

**ЗАМЯТИНА Н. А.**

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 51

Формирование мотивации учения в младшем школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы.

Известный отечественный психолог А. Н. Леонтьев считает, что мотив является источником деятельности и выполняет функцию по-



буждения и смыслообразования. Охарактеризовать мотив – это значит ответить на вопрос: ради чего деятельность выполняется.

В младшем школьном возрасте у детей должно быть сформировано желание учиться, то есть должна быть создана подлинная познавательная мотивация, без которой невозможно успешное обучение в средней школе. Если учитель начальных классов не умеет сформировать желание учиться, – отмечает один из авторов развивающего обучения В. В. Давыдов, – в более старших классах наблюдается резкое снижение учебной мотивации школьников. Одна из важных задач, стоящих перед учителем начальных классов, всеми психолого-педагогическими средствами способствовать формированию у младших школьников целостной учебной деятельности.

На современном этапе психологической науки мы не вправе просто констатировать, что ученик не хочет учиться. Надо постараться выяснить, почему именно он не хочет учиться, какие стороны мотивации у него не сформированы, в каком случае он не хочет учиться, а где мы, взрослые, не научили его так организовать своё поведение, чтобы мотивация к учению появилась.

Мотивационная сторона учения школьника в практике наименее управляема. Формирование мотивации идёт подчас стихийно, являясь скорее результатом достижений передовых учителей, чем предметом социальной целенаправленной систематической работы. Недостаточное внимание школы к воспитанию мотивации объясняется и неразработанностью этой проблемы в науке, её сложностью. Не получили ещё однозначного раскрытия и общепринятого определения даже сами понятия «мотив» и «мотивация». Сложность изучения мотивации и тем более формирование её у школьников объясняется, прежде всего, тем, что учащийся побуждается к учению целым комплексом мотивов, причём не только обогащающих друг друга, но и вступающих в противоречие.

Таким образом, проблема воспитания мотивации учения у младших школьников находится на стыке обучения и воспитания, следовательно, в поле внимания учителя оказывается не только осуществление школьником учения, но и происходящее в ходе учения развитие личности ребёнка.

Формировать мотивацию – значит не заложить готовые мотивы и цели в голову учащегося, а поставить его в такие условия и ситуации, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учётом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика.

Задача учителя: опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями происходит становление индивидуальной мотивации.

Учение, организованное как активная деятельность, в существенной мере определяет и отношение школьников к нему.

При проведении практической работы по формированию мотивов учения и учебной деятельности учителю желательно:

- 1) опираться на достижения предыдущего возраста,
- 2) стремиться мобилизовать потенциальные возможности данного возраста,
- 3) подготавливать «почву» для последующего возраста.

Общий смысл программы формирования мотивации учения детей состоит в том, что учителю желательно переводить учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению к зрелым формам положительного отношения к учению – действенному, осознанному, ответственному.

Общий путь формирования мотивации учения состоит в том, чтобы способствовать превращению имеющихся у начинающего учиться школьника широких побуждений (отрывочных, неосознанных) в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой.

Используя разнообразные приёмы формирования мотивации учения, учителю надо помнить, что даже благоприятные условия оказывают влияние на мотивацию учения не непосредственно, а только в преломлении их через внутреннее отношение к ним самого ученика. Поэтому необходимо предусмотреть систему мер (ситуаций, заданий, упражнений), направленных на формирование отдельных аспектов этой внутренней позиции ученика, его открытого, активного и устойчивого, осознанного отношения к воздействиям учителя.

Работа учителя, прямо направленная на упрочение и развитие мотивационной сферы, включает в себя следующие виды воздействий:

- 1) актуализация уже сложившихся у школьника ранее позитивных установок. Которые надо не разрушить, а укрепить и поддержать;
- 2) создание условий для появления новых мотивационных установок и появление у них новых качеств;
- 3) коррекция дефектных мотивационных установок, изменение внутреннего отношения ребенка, как к наличному уровню своих возможностей, так и к перспективе их развития.

Общий подход к формированию мотивации на уроке состоит в том, чтобы на каждом уроке осуществлялся некоторый цикл учебной деятельности школьников и эта деятельность должна иметь полную структуру – от понимания и постановки школьниками целей и задач

через выполнение действий, приёмов, способов и до осуществления действий самоконтроля и самооценки.

Мотивация учения в рамках урока представляет собой некоторый замкнутый завершённый цикл и проходит ряд этапов. Эти этапы таковы – от мотивации начала работы (потребность, включённость) к мотивации хода выполнения работы и затем к мотивации завершения работы (удовлетворённость или неудовлетворённость результатами, постановка дальнейших целей).

Общая задача учителя состоит в том, чтобы ученик постоянно был мотивирован к действиям – и в начале урока, и в ходе его, и в конце урока. Но по содержанию эта мотивация различна.

Каждый этап урока учителю следует наполнять психологическим содержанием. Ибо каждый этап-это специфическая по своему мотивационному содержанию психологическая ситуация.

Формирование мотивации осуществляется учителем в ходе организации учебной деятельности, переключения с одного вида деятельности на другой, обучения школьников приёмам самостоятельной постановки целей и их достижения в условиях затруднений и помех за счёт привлечения школьников к оценивающей деятельности.

Организация учебной деятельности, по мнению М. В. Матюхиной, состоит в том, чтобы учащийся чётко сформулировал цель (что узнать, чему научиться), её значение (зачем и для чего это нужно), выделил способы достижения цели (как делать), предполагаемые трудности достижения цели, проконтролировал, насколько выполнение соответствует цели, насколько успешно идёт продвижение к цели.

Наблюдения и результаты экспериментальной работы М. В. Матюхиной убеждают в следующем: особенно важно, чтобы в самые первые дни работы над темой ребёнок был поставлен перед необходимостью отдавать себе отчёт в том, что он уже знает и чего он ещё не знает. Это создаёт мотивационный настрой, способствует принятию и удержанию учебных целей. В том случае, когда ребёнок считает, что он уже всё знает, цель, поставленная учителем, не становится целью ученика.

Особенность мотивации учения и умения школьников учиться в младшем школьном возрасте.

При оценке состояния учебной деятельности, умения учиться и мотивации учения у отдельных школьников учителю важно соотнести их с некоторыми возрастными эталонами. Охарактеризуем особенности умения учиться, учебной деятельности и мотивации, которые могут сложиться при достаточно благоприятных условиях обучения к концу младшего школьного возраста (данные А. К. Марковой).

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребёнка в учебную деятельность, овладением видами учебных действий. Каждое из учебных действий претерпевает свои процессы становления.

Учебная задача, завершающая ориентировочные действия, проходит этапы принятия готовых задач учителя через переосмысление их к самостоятельной постановке задач.

Учебные исполнительные действия складываются как овладение отдельными операциями внутри действий, при этом младший школьник опирается на материализованные средства (моделирование) и речевые опоры (проговаривание).

Моделирование носит характер использования сначала несложных графических, затем буквенных и знаковых средств. Все учебные исполнительные действия выполняются вначале развёрнуто при полном составе составляющих их операций. Младшему школьнику доступно не только различие способа и результата решения, но и переход к поиску нескольких способов решения, а также их применение в знакомых и незначительно изменённых ситуациях.

Контрольно-оценочные действия осуществляются пока в своих простых формах – в виде итогового контроля по результату сделанной работы. Но в процессе работы уже начинается становление действий контроля по способу решения, что является основой формирования внимания, корректирования работы в ходе её выполнения. Ряд исполнительных и контрольно-оценочных учебных действий в младшем школьном возрасте при правильном формировании может превратиться в умения и навыки.

Мотивация учения в младшем школьном возрасте также развивается в нескольких направлениях. Широкие познавательные мотивы (интерес к знаниям) могут уже к середине этого возраста преобразоваться в учебно-познавательные мотивы (интерес к способам приобретения знаний), мотивы самообразования представлены пока самой простой формой-интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг. Широкие социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребёнок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребёнка получить главным образом одобрение учителя. Мотивы сотрудничества и коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем проявлении. Интенсивно

развивается в этом возрасте целеполагание в учении. Так, младший школьник научается понимать и принимать цели, исходящие от учителя, удерживает эти цели в течение длительного времени, выполняет действия по инструкции. При правильной организации учебной деятельности у младшего школьника можно закладывать умение самостоятельной постановки цели. Начинает складываться умение соотношения цели со своими возможностями.

## **ОКАЗАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГАМ ПО ВНЕДРЕНИЮ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

**КУЖАРОВА Е. И.**

ст. Ленинградская Краснодарского кр., Ленинградский социально-педагогический колледж

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и Федеральный государственный образовательный стандарт определяют роль учителя в создании новой школы. Новая школа – это новые учителя. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность школы будущего. Целью Федерального государственного образовательного стандарта является создание школы, которая будет развивать ребенка.

В такой школе значительно возрастет степень свободы и уровень ответственности педагога. В. В. Путин в своем выступлении предостерег: «Есть опасность: ФГОС второго поколения может стать пустой формальностью». Одной из проблем реализации образовательного стандарта является психологическая, методическая и информационная подготовка педагогов.

Особая ответственность возлагается на методические службы образовательных учреждений, образовательные учреждения, осуществляющие подготовку и переподготовку педагогических кадров и учреждения дополнительного профессионального образования.

Отделение повышения квалификации на базе Государственного автономного образовательного учреждения Ленинградский социально-педагогический колледж Краснодарского края стал центром методической подготовки учителей края к введению и реализации ФГОС.

Содержание курсов повышения квалификации для учителей начальных классов по теме «Современные подходы к организации образовательного процесса в начальной школе на основе ФГОС НОО» на-

правлено на информационную, методическую и психологическую подготовку педагогов и методистов к переходу на стандарт нового поколения.

Введение и реализация ФГОС предполагает совершенствование средств и форм методической помощи педагогу. Поэтому на курсах повышения квалификации методисты образовательных учреждений приобретают опыт оказания методической помощи и научно-методической поддержки педагогов.

Методическая помощь – это оперативное и перспективное реагирование на запросы и потребности педагогических коллективов и педагогических кадров. Методическая помощь может осуществляться различными средствами – консультированием, методическим руководством, методическим обеспечением и т. д.

Методическая помощь наиболее эффективно реализуются на семинарах, диспутах, дискуссиях, деловых и ролевых играх, занятиях-имитациях, занятиях-панорамах.

В настоящее время возникла необходимость в качественно иной подготовке учителя, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем. Это возможно при разработке стратегии профессионального совершенствования учителя с использованием средств научно-методического сопровождения и поддержки.

В рамках научно-методической поддержки деятельности учителя на курсах повышения квалификации мы реализуем следующие задачи:

- создание психолого-педагогических условий, формирующих положительную мотивацию учителя к нововведениям;
- обновление психолого-педагогических знаний учителя, их использование как средства развития учебно-воспитательного процесса;
- создание психолого-педагогических условий становления и развития проектировочных, коммуникативных, рефлексивных, конструктивных умений учителя;
- организация информационного, организационного, коммуникативного обеспечения инновационной деятельности учителя;
- информационное обеспечение проектировочно-прогностической деятельности учителя в рамках преподаваемых дисциплин;
- обеспечение процесса профессиональной самореализации учителя в инновационной деятельности на занятиях по предмету.

Научно-методическое сопровождение деятельности учителя – это комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий,

направленных на оказание всесторонней помощи учителю в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности.

Современные исследователи проблем научно-методического сопровождения, в частности, М. Н. Певзнер, В. И. Снегурова, Е. И. Винтер отмечают, что в отличие от традиционных форм обучения научно-методическое сопровождение деятельности учителей имеет такие преимущества: более индивидуализировано и гибко; имеет более тонкую инструментовку; в большей степени учитывает динамику развития как самого профессионала, образовательного учреждения, в котором он работает, так и системы образования в целом [6; 7].

Ценность научно-методического сопровождения заключается в том многообразии функций, которое оно выполняет. На основе проанализированных работ М. Н. Певзнера, В. А. Новицкой, Л. Н. Белотеловой, Р. В. Овчаровой, К. С. Шумаковой, П. А. Баранова среди функций научно-методического сопровождения можно выделить следующие: обучающая функция, консультационная функция, диагностическая, психотерапевтическая, коррекционная, адаптационная, информационная, проектная функции [4; 8].

Научно-методическое сопровождение способствует:

- выявлению, изучению и оценке результативности инновационного педагогического опыта в образовании, его обобщению и распространению, созданию системы стимулирования творческой инициативы и профессионального роста педагогов;

- оказанию поддержки педагогам и руководителям в инновационной деятельности, организации и проведении опытно-экспериментальной работы, экспертной оценке авторских программ, пособий, учебных планов;

- осуществлению редакционно-издательской деятельности;

- организации совместной работы с социально-педагогическим колледжем при проведении опытно-экспериментальной работы.

Организуя научно-методическое сопровождение, мы учитываем препятствия, с которыми оно может быть сопряжено: во-первых, это количественный и качественный состав сопровождаемых; во-вторых, это пространство и время взаимодействия; в-третьих, индивидуальная и профессиональная неготовность специалистов к сопровождению, что чаще всего вызвано недостатком опыта [2; с. 48].

Опыт отделения повышения квалификации по организации методической помощи и научно-методической поддержки педагогов получит продолжение в создании стажерских площадок для учителей начальных классов, которые позволят в полной мере организовать ме-

тодическую помощь и поддержку педагогам, реализующим Федеральный государственный образовательный стандарт.

#### Литература

1. Белотелова, Л. Н. Методическое сопровождение преподавателя колледжа как одно из условий обеспечения качества среднего профессионального образования [Текст] / Л. Н. Белотелова // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 7.

2. Вульф, Б. З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс [Текст] / Б. З. Вульф // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2 (22).

3. Певзнер, М. Н. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография [Текст] / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов, С. Н. Горычева, А. В. Петров, А. Г. Ширин. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.

4. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : Ин-т психотерапии, 2003. – 319 с.

5. Освоение педагогами новых компетенций в исследовательски ориентированном повышении квалификации [Текст] / Под ред. Л. Н. Горбуновой. – М., 2004. – 110 с.

6. Певзнер, М. Н. Развитие креативности в педагогической среде и создание условий для адресного научно-методического сопровождения педагогов в системе ПКРО [Текст] / М. Н. Певзнер, Е. Е. Шестерников // Завуч. – 2004. – № 5. – с. 54.

7. Снегурова, В. И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы дистанционного обучения математике [Текст] / В. И. Снегурова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 10. – с. 24-32.

8. Шумакова, К. С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ [Текст] / К. С. Шумакова // Образование и наука. – 2008. – №7 (55). – С. 66.



## **ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ДОУ**

**РОМАНЕНКО М. Н.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка № 453

Воспитательно-образовательный процесс в детском саду подчинен решению определённых педагогических задач. Эти задачи прописаны в комплексной программе, по которой работает детский сад.

Качество образовательной работы с детьми зависит непосредственно от самого педагога, от его квалификации, от того какие методы и приёмы применяет педагог при решении этих задач. Они довольно часто испытывают затруднение в выборе наиболее оптимальных методик, которые позволяют решать им дидактические задачи. Помочь педагогу в этом выборе, и есть основная задача методической службы в детском саду. Сегодня реальный уровень постановки методической работы в ДОУ становится одним из важнейших критериев его деятельности.

В МДОУ № 453 ведётся опытно-экспериментальная работа по теме: «Развитие мышления и речи детей дошкольного возраста средствами ОТСМ (общая теория сильного мышления) – ТРИЗ-РТВ». В экспериментальной работе участвуют все педагогические работники: воспитатели, специалисты

Выстраивание модели методической работы в нашем детском саду осуществляется в 3-х направлениях:

- работа с педагогическим коллективом;
- работа с конкретным педагогом;
- работа в системе общего дошкольного образования.

Первое направление. Работа с педагогическим коллективом строится на формировании коллектива единомышленников. На каждый учебный год составляется перспективный тематический план консультативных заседаний в соответствии с годовыми задачами МДОУ, определяется их периодичность. На первом педагогическом совете мы подробно рассматриваем цели, задачи, мероприятия, запланированные на год. Педагогам должны быть ясны и понятны предъявляемые к ним требования.

Формы проведения консультативных заседаний разнообразны: это и ролевая игра, где имитируется деятельность педагога по овладению методами, мозговой штурм, практические игровые семинары, интеллектуальные разминки, с целью овладения конкретным методом с

использованием опорных сигналов, схем, моделей. Стало традиционным организация выставок дидактических пособий разработанных педагогами ДОУ, поэтому существенно изменилась предметно-развивающая среда групповых комнат, которые пополнились развивающими пособиями.

Второе направление. Переход к личным программам саморазвития педагогов изменило содержание педагогической и методической работы в детском саду. У педагога появились две новые дополнительные функции: экспериментальная и исследовательская. Это позволил развить у них умение самостоятельно организовывать и планировать свою деятельность по приобретению новых знаний, контролировать и анализировать результаты работы по саморазвитию. Новые функции педагога – экспериментальная и исследовательская реализуются через индивидуальную тему, которая и определяет линию саморазвития педагога.

Индивидуальные темы разнообразны и позволяют реализовывать цели и задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Использование мультимедийного пособия «Чикко и вселенная» в ознакомление детей 2 – 3 лет с именами признаков.

2. «Составление предложений по модели» в среднем дошкольном возрасте.

3. «Формирование диалектического мышления» у детей старшего дошкольного возраста (Матрица противоположностей).

4. «Приёмы схематизации при составлении загадок старшими детьми».

5. «Системный оператор как средство ознакомления с окружающим миром» (старший возраст).

6. «Использование моделей по физическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста.

7. «Приёмы обучения детей старшего дошкольного возраста созданию новых вариантов игр».

8. «Какой признак есть причина сказочных проблем?».

9. «Математика вокруг нас».

10. «Жизненные правила спрятанные вокруг нас»

Работая по индивидуальным темам, педагоги должны ощущать востребованность результатов труда, понимать самоценность своих наработок. На педагогическом совете воспитатели делятся своим наработанным опытом, проводят открытые мероприятия с детьми и автоматически становятся консультантами для других педагогов по своей теме.

Вместе с тем, не каждый педагог может самостоятельно удовлетворить потребность в профессиональном росте. С этой целью создано специальное образовательное пространство: библиотека, накоплены и систематизированы видеоматериалы с записями практических семинаров и занятий, подобрана методическая литература, составлены картотеки, собран передовой педагогический опыт работы экспериментальных площадок г. Челябинска, других городов России.

Третье направление. Работа в системе общего дошкольного образования строится через участие педагогов в различных конкурсах, мероприятиях проводимых районным и городским управлениями, так же через участие педагогов во всероссийских стажировках по ОТСМ-ТРИЗ-РТВ.

Мы стараемся организовать работу методической службы так, чтобы самообразование педагогов стало их потребностью. Эта первая ступень к совершенствованию профессионального мастерства.

Методическая работа в системе инновационной работы занимает особое место, так как, прежде всего, способствует активизации личности педагога, развитие творческой деятельности.

Мы хотим видеть своих педагогов образованными, интеллектуальными людьми, владеющими грамотной красивой речью, умением управлять своим темпераментом. Безусловно, невозможно требовать, чтобы это был идеальный человек, без недостатков, но важно, чтобы это была личность, находящаяся в процессе постоянной работы над собой, ведь образование – это в первую очередь процесс самовоспитания.

Внедрение инновационной технологии эффективно сказалось на изменении содержания работы методической службы и способствовало повышению уровня профессионального мастерства каждого педагога и деятельности коллектива в целом.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ И СПОСОБЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ**

**ЧУПРИНИНА А. А.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка – детский сад № 418

Физическое состояние педагога – существенные факторы, влияющие на его профессиональную деятельность. Таким образом, самочувствие педагогов далеко не личное дело, от него напрямую зависят стиль и направленность взаимодействия с детьми, интенсив-

ность, креативность и качество работы. У многих педагогов со временем возникают два взаимосвязанных психологических состояния: «Эмоциональное сгорание» и «Профессиональная усталость». Синдром «Эмоционального сгорания» определяется как дезадаптированность к рабочему месту из-за чрезмерной нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Сгоранию подвержены те, кто работает страстно, с особым интересом. Долгое время «вкладываясь» в других, они начинают испытывать разочарование, так как не всегда удается достичь ожидаемого эффекта. Такая работа сопровождается чрезмерной потерей энергии, ведет к психосоматической усталости и эмоциональному истощению, а как результат – беспокойство, раздражение, гнев, пониженная самооценка, нарушение сна.

Постоянная погруженность воспитателя в общество маленьких детей вызывает эмоциональный фон напряжения и пресыщения, который получил условное название «Феномен профессиональной усталости». «Феномен профессиональной усталости» оказывает значительное воздействие на педагогический процесс, проявляясь в стремлении снять напряжение и обеспечить собственный внутренний покой любыми средствами.

Эффективным средством профилактики напряженности, предотвращения «Синдрома профессионального выгорания» является использование способов саморегуляции и восстановления себя.

Саморегуляция – это управление своим психоэмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием.

К естественным способам регуляции организма и саморегуляции относятся: длительный сон, общение с природой и животными, баня, массаж, движение, танцы, музыка и многое другое.

К сожалению, подобные средства нельзя, как правило, использовать на работе, непосредственно в тот момент, когда возникла напряженная ситуация или накопилось утомление. В результате саморегуляции могут возникать три основных эффекта:

- эффект успокоения (устранение эмоциональной напряженности);
- эффект восстановления (ослабление проявлений утомления);
- эффект активизации (повышение психофизиологической активности).

Своевременная саморегуляция выступает своеобразным психогигиеническим средством, предотвращающим накопление остаточных явлений перенапряжения, способствующим полноте восстановления сил, нормализующим эмоциональный фон деятельности, а также уси-

ливающим мобилизацию ресурсов организма. К естественным приемам регуляции организма можно отнести:

- смех, улыбка, юмор;
- размышления о хорошем, приятном;
- различные движения типа потягивания, расслабления мышц;
- наблюдение за пейзажем за окном;
- рассматривание цветов в помещении, фотографий, других приятных или дорогих для человека вещей;
- мысленное обращение к высшим силам (Богу, Вселенной, великой идее);
- «купание» (реальное или мысленное) в солнечных лучах;
- вдыхание свежего воздуха;
- чтение стихотворений;
- высказывание похвалы, комплиментов кому-либо просто так.

Аутогенная тренировка используется в таких видах деятельности, которые вызывают у человека повышенную эмоциональную напряженность. Педагогическая работа связана с интенсивным общением, как с детьми, так и с их родителями, что требует от педагога эмоционально-волевой регуляции. Сам аутотренинг представляет собой систему упражнений для саморегуляции психических и физических состояний. Он основан на сознательном применении человеком различных средств психологического воздействия на собственный организм и нервную систему с целью их релаксации или активизации. Использование приемов аутотренинга позволяет человеку целенаправленно изменить настроение, самочувствие, что положительно отражается на его работоспособности, здоровье.

Кроме упражнений аутогенной тренировки, для регуляции эмоциональных состояний используются и другие способы. Так, например Г. Н. Сытин в своей книге «Животворящая сила. Помогите себе сам» предлагает метод словесно-образного эмоционально – волевого управления состоянием человека, который базируется на методах психотерапии и некоторых аспектах нетрадиционной медицины.

Широко используется психокоррекция как совокупность психологических приемов, применяемых психологом для оказания психологического воздействия на поведение здорового человека. Психокоррекционная работа проводится с целью улучшения адаптации человека к жизненным ситуациям; для снятия повседневных внешних и внутренних напряжений; для предупреждения и разрешения конфликтов, с которыми сталкивается человек. Психокоррекция может осуществляться как индивидуально, так и в группе.

Одна из форм снятия напряжения – прямое «бегство» от детей, предоставление их самим себе. Можно наблюдать воспитателей, которые в свободное от организованных занятий время занимаются хозяйственными делами, мастерят какие-либо пособия, даже если в последних нет особой нужды. Стремление педагога снять возникающее напряжение может проявляться «в профессионально приемлемой форме» (как бы маскироваться ею) – в явном предпочтении фронтальных занятий с их излишней заорганизованностью, что обеспечивает воспитателю определенный внутренний покой через отстраненность от детей. «Феномен профессиональной усталости» может приводить к тому, что реальная практика педагога идет вразрез с его ценностными установками: жесткое давление на детей при вполне гуманистической идеологии и, наоборот, периодически возникающее попустительство и безразличие к поведению детей при жестких авторитарных установках.

Соблюдая перечисленные ниже рекомендации, можно предотвратить возникновение профессионального выгорания, или снизить его, если синдром уже проявляется:

- определение для себя краткосрочных и долгосрочных целей (достижение краткосрочных целей приносит очень важное для оптимального эмоционального состояния человека – состояние успеха);

- использование «тайм-аутов», что необходимо для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);

- овладение умениями и навыками саморегуляции (релаксация, положительный настрой, самовнушение);

- профессиональное развитие и самосовершенствование (обмен профессиональной информацией, что дает ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива; для этого существуют различные способы – курсы повышения квалификации, конференции и пр.);

- уход от ненужной конкуренции (бывают ситуации, когда ее нельзя избежать, но чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу, делает человека агрессивным);

- эмоционально-личностное общение (когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается, или процесс этот оказывается не столь выраженным);

- поддержание хорошей физической формы (не стоит забывать, что между состоянием тела и разумом существует тесная связь);

- умение рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;

- возможность переключаться с одного вида деятельности на другой.

Важно помнить, что положительные эмоции менее устойчивы и

более затратны в плане психологической энергии. Негативные эмоции подпитывают сами себя, и чем больше мы в них погружаемся, тем дольше они будут длиться и могут постепенно перейти в негативное мировосприятие.

Поэтому каждый человек может осознанно выбрать – будет ли он выгорать под напором внешних обстоятельств, иногда действительно очень неблагоприятных, или прилагать энергию для поиска новых ресурсов своей личности через нахождение новых смыслов, позитивных моментов и просто через переживание сиюминутных приятных ощущений.

## **ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**ШЕВАЛДИНА С. Г.**

г. Аша, Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 3

Учение, лишенное всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к овладению знаниями. Приохотить ребенка к учению гораздо более достойная задача, чем приневолить.

К.Д. Ушинский

Учебная деятельность – осознанная деятельность учеников по усвоению знаний, умений, навыков. Для того чтобы она была успешной, нужно создавать мотивацию через эмоциональный интерес. Преимущество надо отдавать не внешней мотивации (получить оценку), а внутренней (станешь интереснее другим людям, сможешь поступить в институт).

В проекте Национальная образовательная инициатива «наша новая школа» четко определено, что современному обществу нужны образованные, нравственные, творческие люди, которые владеют навыками исследовательской работы, могут самостоятельно принимать решения. Другими словами, от школы сегодня ждут не «нашпигованных» знаниями выпускников, а людей, способных на протяжении всей жизни добывать новые знания и применять их, следовательно, быть профессионально и социально мобильными.

Ориентирами нового образования в России становятся два принципа, сформулированные ЮНЕСКО: «Образование для всех» и «Образование через всю жизнь». В первую очередь, главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это означает, что изучать в школах необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем.

Роль учителя как носителя и распространителя информации отходит на второй план. Главным становится научить пользоваться новыми знаниями, правильно внедрить их в интеллектуальную среду обучающихся, акцентировать тематические и межпредметные связи, сформировать устойчивые навыки практического применения знаний, развить на их основе мыслительные и творческие способности учеников, обеспечить выход на более высокий уровень образовательного процесса.

Каждый педагог сталкивается с такой проблемой, как отсутствие интереса некоторых учащихся к учебной деятельности. Причины этого могут быть самыми разными.

Как организовать учебную деятельность школьников, чтобы она стала для них не просто обязанностью, а радостью познания мира?

На своих уроках я так же заметила, что есть ученики, которые не хотят выполнять те или иные задания, откровенно заявляют о том, что им не интересно учиться, и они не видят в этом необходимости, да и просто ленятся.

При традиционном способе преподавания учитель часто ставит ученика в положение объекта передаваемой ему извне информации. Такой постановкой образовательного процесса учитель искусственно задерживает развитие познавательной активности ученика, наносит ему большой вред в интеллектуальном и нравственном отношении.

Я пытаюсь найти ответы на вопросы: Как изжить скуку на уроке? Как сделать учение интересным для учащихся? Как научить учеников мыслить, думать, рассуждать? Как развить творческие способности, которые, безусловно, в той или иной степени есть у каждого ребенка?

Своим ученикам часто повторяю: «Если я научу Вас решать задачи, примеры, уравнения, дам вам все необходимые знания, это будет очень хорошо, но главная моя цель – научить Вас мыслить, думать, ошибаться и исправлять собственные ошибки».

Поэтому я поставила перед собой цель: выявить и изучить наиболее эффективные формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся и условия формирования познавательного инте-



реса школьников к учению на уроках и во внеурочной деятельности, а также обобщить и систематизировать личный опыт практической деятельности по формированию познавательного интереса учащихся.

Для достижения поставленной цели, я изучила психолого-педагогические и методические источники по данному вопросу; апробировала в процессе обучения учащихся различные виды работы по формированию познавательного интереса школьников к учению; проанализировала результативность проведенного исследования.

Сущность моего опыта работы заключается в повышении активности познавательной деятельности учащихся на уроках через сочетание современных традиционных и нетрадиционных методов и приемов обучения и контроля знаний.

По Леонтьеву, человеческая жизнь – это «совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей».

Согласно этой теории целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела.

П. Я. Гальперин в своих исследованиях поставил вопрос: для чего человек учится? И ответил: для того, чтобы научиться что-либо делать, а для этого – узнать, как это надо делать, т. е. цель обучения – дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям.

Для развития познавательной активности сначала я попробовала найти разнообразные формы ведения урока.

Необходимым условием успешного формирования тех или иных умений является стремление самого ученика к познанию. Казалось бы все ясно, но как развить у школьника желание самостоятельно выполнять каждое упражнение на уроке или дома, как сформировать стремление к познанию, умение управлять собственной познавательной деятельностью?

Решение этих и подобных вопросов во многом зависит от умения учителя овладеть вниманием учеников. Как правило, удачно выбранный вид деятельности учащихся в начале урока настраивает их на плодотворную работу на протяжении всех 40 минут. Вот почему особое внимание уделяю организации начала урока.

Планируя способ включения учеников в урок, думаю о создании мотивационной основы их работы. Известно же, что именно творческие, причем посильные, задания наиболее цепко держат внимание ребят. Как часто дети перед началом урока спрашивают: «Что у нас будет сегодня на уроке?» При этом их больше интересует не тема, а тот вид деятельности, который придумал для них учитель.

Активизация познавательной деятельности требует использования различных способов, форм обучения, которые стимулируют школьников к проявлению активности и самостоятельности. На уроках это могут быть ситуации, в которых ученик должен:

- защищать свое мнение, приводя аргументы, доказательства, используя приобретенные знания;
- задавать вопросы учителю, товарищам, выяснять непонятное, углубляться с их помощью в процесс познания;
- рецензировать ответы товарищей, творческие работы, вносить коррективы, давать советы;

На уроках я использую разнообразные формы организации работы:

**Логический каркас.** Путем логических рассуждений требуется выявить из нескольких утверждений одно верное (неверное).

**Противоречие.** В одном и том же объекте или утверждении два (или более) свойства противоречат друг другу. Ученику надо выявить противоречие и устранить его.

**Провокация ошибки.** Учитель так строит учебную ситуацию, что ученики, как правило, ошибаются при решении какого-либо задания.

Часто применяю на уроке дидактические игры: математический лабиринт, игра «художник», математическое лото и др.

**Пазлы.** ученику предлагается не задача, а несколько ее компонентов? Он сам составит задачу (или несколько задач) и решит ее. Я делаю это так. На доске записано несколько условий задач (без вопросов). Под ними – несколько вопросов. Если дано три условия и два вопроса, то всего получается шесть задач. Причем среди них могут быть нереальные задачи и ученик должен обосновать, что они имеют смысл.

Меняя формы ведения урока, разнообразя их, учитель делает ученика активным участником учебного процесса. Совместная работа учителя и ученика на уроке делает этот урок интерактивным.

Однако только использование различных форм оказалось недостаточно, и я продолжила поиск возможностей для развития познавательной активности.

В наше время появляется большое количество новых технологий в образовании, которые позволяют учителю развивать познавательную активность каждого ребенка. Одной из таких технологий является Лего.

Еще Бернард Шоу говорил:

«Единственный путь, ведущий к знаниям, – это деятельность».

Три года назад я впервые познакомилась с Лего технологиями и образовательная концепция Лего показалась мне достаточно интересной.

Конструкторы Лего задуманы таким образом, что учителя могут постоянно черпать в них новые идеи, позволяющие привлечь и удерживать внимание детей.

Кроме того, школьникам эти наборы позволяют постигать взаимосвязь между различными областями знаний.

Огромные возможности дают конструкторы Лего для проведения уроков информатики. Думаю, что со мной согласятся все информатики, что одной из самых трудных тем курса является программирование. Тем более что времени на него отводиться не так уж и много, а объем достаточно большой.

Лего роботы позволяют ребенку буквально «потрогать руками» абстрактные понятия информатики, воплощенные в поведении материального объекта (команда, система команд исполнителя, алгоритм и виды алгоритмов, программа для исполнителя).

Программируя собственного робота, ребенок наглядно видит результат своего труда, программа для него оживает. А сколько открытий таит процесс написания программы. Множество вопросов возникает на уроках типа «А что будет, если...?», «А как заставить робота сделать это...». Я не спешу отвечать на эти вопросы, давая ребенку возможность поискать ответ самостоятельно, даю возможность попробовать. Часто урок начинается с проблемы, которую я ставлю перед ребятами и предлагаю в ходе проведения эксперимента найти ответ. На моих уроках ребята становятся исследователями, изобретателями, и я радуюсь вместе с ними их маленьким открытиям.

Ребята всех возрастов с удовольствием занимаются в кружках Лего-конструирования.

Работая с Лего, я познакомилась и освоила метод проектной деятельности.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Его основоположником является американский философ и педагог Дж. Дьюи.

В России использовать проектные методы в практике преподавания пыталась группа учителей под руководством русского педагога С. Т. Шацкого. Однако впоследствии метод проектов был забыт и долгое время не использовался в Российской школе.

В данный момент этот метод является образовательной технологией 21 века.

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который достигается благодаря решению той или иной практически или теоретически значимой для ученика проблемы.

Внешний результат можно будет увидеть, осмыслить, применить на практике.

Внутренний результат опыт деятельности – станет бесценным достоянием учащегося, соединяющим знания и умения, компетенции и ценности.

В ходе работы над проектами дети начинают учиться работать с дополнительной литературой. Идет активная работа по обучению ребят анализу собранного материала и аргументации в правильности выбора данного материала.

Работая над проектом, мы получаем знания не только из области физики, математики, информатики, но и в области экологии, истории, географии.

Опробовав метод проектов на занятиях Лего конструирования, я стала применять его и на своих уроках информатики и математики.

Реализация проектного и исследовательского методов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Меняется и психологический климат на уроке, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся. А это и есть подлинное сотрудничество.

Жизнь требует от нас, чтобы каждое новое задание, которое мы даем нашим ученикам, было бы до какой-то степени новым и для нас.

С учениками 5-х классов на уроках математики мы разрабатывали опорный конспект по теме «Деление чисел».

Метод проектов на уроках информатики помогает учителю использовать компьютер для развития мышления и познавательной самостоятельности учеников.

Работая в 10 информационно-технологическом классе, при изучении темы «Основы компьютерных сетей», я столкнулась с тем, что ребята совершенно не умеют работать с презентациями, не имеют ни малейшего представления о стиле и дизайне, о работе с анимацией, не умеют создавать гиперссылки. Тогда я решила дать эту тему, используя метод проектов. На первом занятии дала самые основные теорети-

ческие сведения о компьютерных сетях и выделила те вопросы, которые ребятам предстояло освоить самостоятельно. На втором занятии класс был разбит на группы по 2-3 человека, каждая группа получила свою тему для исследования и создания отчета по ней в виде презентации. Далее в начале каждого занятия я рассказывала о правилах создания презентации, а затем ребята работали над своей темой самостоятельно. На последних двух занятиях проходила защита проектов. Хочу отметить, что перед этим я вела курсы по теме «Основы компьютерных сетей» учителям, и тоже предложила им подобный вариант работы. Презентации учеников оказались намного интереснее и грамотнее выполнены, нежели работы учителей информатики.

В 11 классе с этими же ребятами мы проходили тему «Web-конструирование сайтов». Тема сложная, очень трудоемкая и в какой то степени скучная. Я дала задание ребятам создать сайт по одной из тем, предложенных учителем географии. Результат превзошел все наши ожидания. Работы получились информационно содержательными, прекрасно оформленными, с большим количеством иллюстраций. Очень интересно, грамотно был подобран и структурирован материал. Самое же удивительное для меня было то, что ребятам понравилось программировать на языке HTML.

Использование различных форм, технологий и методов для развития познавательной активности учащихся показал, что за последние три года выросла качественная успеваемость не только по математике и информатике. Учителя отмечают, что лучше стали учиться ребята, посещающие кружок Лего-конструирования, на уроках они задают много вопросов, грамотно работают с дополнительной литературой. Мои ученики принимают активное участие в предметных олимпиадах по информатике и математике как очных районных, так и заочных. Мы с ребятами принимали участие в Интернет карусели по информатике и вошли в 20 лучших команд из 130, заняли 2 место в Российском конкурсе «Тризмашка», неоднократно побеждали в различных конкурсах Роботландского университета. Второй год мои ученики принимают участие в олимпиаде по математике, проводимой екатеринбургским университетом, в этом году выросло количество ребят, желающих попробовать свои силы в математическом российском конкурсе Кенгуренок.

Формирование познавательной активности возможно при условии, что деятельность, которой занимается ученик, ему интересна.

Участвуя в творческих проектах, олимпиадах, конкурсах ребята учатся общаться, самовыражаться, совершать поступки и осознавать их последствия, пробовать себя не только в учебной, но и в других

видах деятельности, это помогает им найти себя в сфере будущей профессиональной деятельности, это способствует развитию их любознательности, желанию учиться, и, в конечном счете, повышению успеваемости. Именно эти задачи сформулированы в проекте Национальная образовательная инициатива «наша новая школа».

Еще Ян Амос Каменский призывал сделать труд школьника источником умственного удовлетворения и душевной радости. И здесь на первое место выступает познавательный интерес.

В наши дни тема не перестала быть актуальной. Ведь именно познавательный интерес способствует снятию психологических нагрузок в учении, а значит, и сохранности здоровья у учащихся, способствует предупреждению отставания в учении.

В заключение хочется сказать, что мои дети любят уроки и ждут их с нетерпением, каждый урок для них – открытие нового, еще не известного.

«Не в количестве знаний заключается образование, а в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь». (Дистервег).

#### Литература

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.
2. Ястребцева, Е. Н. Intel® Обучение для будущего [Текст] : учеб. пособие / Под ред. Е. Н. Ястребцевой, Я. С. Быховского. – М. : 2005. – 368 с. + CD.
3. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н. В. Басова. – Ростов-н/Д., 1999. – с. 111-115.
4. Бедерханова, В. П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности [Текст] : учеб. пособие / В. П. Бедерханова, Б. П. Бондарев. – Краснодар, 2000. – 54 с.
5. Гин, А. Приемы Педагогической техники [Текст] / А. Гин. – М.: «Вита-Пресс», 1999. – 125 с.
6. Бычков, А. В. Метод проектов в современной школе [Текст] / А. В. Бычков. – М., 2000.
7. Райер, Г. Современные технологии профессионального обучения [Текст] : учеб.-метод. пособие / Г. Райер, Е. Лопанова, Т. Рабочих. – Омск: Омскбланкиздат, 2001. – 89 с.
8. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н. В. Басова. – Ростов-н/Д., 1999. – с. 111-115.
9. Шуба, М. Ю. Занимательные задания в обучении математике [Текст] / М. Ю. Шуба. – М. : Просвещение, 1995. – 220 с.
10. Окунев, А. А. Спасибо за урок, дети! Книга для учителя [Текст] / А. А. Окунев. – М. : Просвещение, 1988. – 220 с.

## **ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ**

**ЮДАЕВА Е. А.**

г. Челябинск, Муниципальное автономное  
общеобразовательное учреждение лицей № 35

В настоящее время наиболее перспективной и эффективной педагогической технологией обучения химии остается дифференцированный подход обучения школьников, основанный на личностно-ориентированном характере образования.

Дифференциация обучения это:

- 1) создание разнообразных условий обучения с целью учета особенностей различных классов, групп учащихся;
- 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвленная дифференциация. Поэтому сама технология дифференцированного обучения, как применение разнообразных методических средств, является включенной, проникающей технологией.

Существует несколько типов дифференциации. Рассмотрим только такой вид, когда под разноуровневым обучением понимают такой учебно-познавательный процесс, когда перед обучаемыми ставятся единые цели, но допускается разный уровень их достижения. Суть подхода заключается в том, чтобы, не принижая целей обучения, официально дать возможность слабым учащимся усвоить лишь часть материала, владеть отдельными практическими умениями. Такая возможность открывается в том случае, если планка требований к результатам обучения будет не поднята, а снижена и поставлена на уровень, соответствующий возможностям восприятия материала этими учениками. За освоение этого минимального уровня обученности ученик должен получить удовлетворительную оценку. Этот минимальный уровень определен Стандартом школьного химического образования.

Более сильные смогут продвинуться в своих знаниях и умениях существенно дальше, так как преподавание проводится на достаточно высоком уровне. Такие учащиеся получают за усвоение знаний и умений более высокую оценку. Этот уровень определен в программах как требование к результатам обучения, которое можно рассматривать как максимальное требование к знаниям и умениям учащихся.

Пространство между уровнями обязательной и повышенной подготовки заполнено своеобразной «лестницей» деятельности, добровольное восхождение по которой от обязательного к повышенным уровням способно реально обеспечить школьнику постоянное пребывание в зоне ближайшего развития, обучение на индивидуальном максимально сильном уровне.

Таким образом, задача учителя – довести ученика от некомпетентного уровня («2») через минимальный («3»), общий («4») к продвинутому («5»). Но в зависимости от возможностей и способностей каждый учащийся достигает свой уровень, при этом достижение минимального уровня – обязательно для всех.

Новая психологическая установка для учащихся: «возьми столько, сколько можешь, но не меньше обязательного».

В создании эффективной образовательной многомерной среды, учитывающей индивидуальные различия, склонности и запросы учащихся играет большую роль учебно-методический комплекс: банк заданий обязательного уровня, система специальных дидактических материалов, выделение обязательного материала в учебнике, заданий обязательного уровня в задачниках и, конечно, дифференцированный подход к контролю знаний, создание разноуровневых заданий и контрольных работ.

Примеры:

1) дифференцированные задания в § учебника;

2) разноуровневые задания и карточки:

+ простое задание

без обозначений – средний уровень

\* усложненное

3) контрольные работы.

Уровни самостоятельных работ определяет для учащихся учитель, а на контрольных работах педагог предоставляет сделать выбор самим ученикам. Каждый учащийся, отвечая на вопросы и выполняя задания выбранного уровня, может оценить свою работу, понять, насколько глубоки его знания, умеет ли он делать выводы, систематизировать и обобщать материал, применять полученные знания на практике.

Предлагаемые различными авторами проверочные работы, как правило, сгруппированы в три программы: А, В, С. Программа «С» включает задания минимальных знаний по химии, соответственно, программа «А» требует целостного восприятия материала, способности свободно пользоваться знаниями в нестандартных ситуациях. Каждый ученик сам выбирает программу и заранее знает, какую отметку может получить за свой труд.



В разноуровневых работах, используемых автором, применен несколько другой подход. Каждое задание, а не целая работа, разделено на уровни. Для каждого задания учащийся выбирает свой, как он считает, посильный уровень. У обучаемого появляется возможность реализовать себя в выполнении тех заданий, в которых он уверен, хорошо усвоил, и, наоборот, выбрать уровень более низкий для тех заданий, которые еще не отработал. Важно, чтобы ученик умел реально оценивать свои силы и возможности, выбирать задания соответствующие его уровню развития и подготовки.

Дифференцированный подход в процессе обучения химии способствует активизация познавательной деятельности учащихся, развитие их внимания, памяти, мышления, речи, а также стимулирование интереса к изучению предмета, возможно и выбора профиля ориентированного на изучение именно этого предмета, в свете профильного образования обучающихся на старшей ступени.

## **О НЕКОТОРЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГИКИ XXI ВЕКА**

**ВОРОНОВА Е. С.**

г. Бакал Челябинской обл., Дом детского творчества

Ушедший век называют уже давно веком «зрительным», визуальным. За это столетие возникло радио, кино, от немого до цветного, звукозапись, телевидение, электронная компьютерная графика, виртуальный мир, интернет, не говоря об искусстве, косметике и одежде. Это совсем новый мир, требующий новых педагогических действий, новой системы отбора и подачи знаний.

В общественном мнении уже утвердилась мысль, что вопрос о том, на каких принципах должны строиться образование и воспитание наших детей – важнейший вопрос нашего времени. Необходимо по-новому взглянуть на детей XXI века, вселяя надежду и вдохновение в их сердца. Новый подход может обрести более конкретные очертания, если мы учтём и мнение самих детей. Нам требуется всеобъемлющее понимание задач эволюции, чтобы разработать соответствующую педагогику, которая в новом веке послужит развитию более совершенных человеческих качеств, воплощением каковых являются новые дети. Они с малого возраста рассуждают о судьбах мира, проявляют уникальные феномены и таланты, отличаются необычной линией поведения, обладают уникальными лидерскими качествами, в результате чего отвергают все шаблоны воспитания. Задача родителей и педаго-

гов – по-новому осознать человеческую природу и предложить детям обучение, основанное на этом новом понимании.

Мы должны преподнести им в дар руководство по внутренней дисциплине и миру. Общий строй потребностей, устремлений, мотивов и интересов личности, заложенных в школьные годы, позволяет проследить характер внутреннего наполнения её жизни. Это определяет уровень культуры личности, культура позволяет «держать удар» жизненных стихий. Без неё человек становится жертвой низменных инстинктов и пагубных влияний. Здесь велика роль искусства.

Искусство – это жизнь, явление жизни. Жизнь отражается человеком в песне, стихах, музыке, о ней можно станцевать, написать картину. На протяжении исторического развития культуры человека можно наблюдать интеграцию разных видов искусств. Так в древней Индии учебники математики писали в стихах, в древних языках каждая буква имела четыре признака: форму, звук, цвет и число – значит и аромат. Для древних текст был цветной. Древние храмы и скульптуры раскрашивались и благоухали – аромат пространства. С учётом подобного исторического и совершенного опыта в педагогику XXI века вводится новый термин – полихудожественное развитие.

Каждый ребёнок изначально полихудожественен: он поёт, рисует, читает, запоминает, сочиняет сказки и стихи, танцует, играет на музыкальных инструментах, смотрит кино, выступает в инсценировках. Всё это требует нового подхода в обучении, принципы которого определил доктор педагогических наук Б. П. Юсов:

– В основе лежит понятие полихудожественного развития. Все искусства выступают как явления жизни в целом. Каждый ребёнок может успешно продвигаться в обучении общего образования и в каждом из видов художественной деятельности и творчества.

– Интегрированный подход. В нём важно учитывать внутреннее, образные, духовные связи искусств и науки на уровне творческого процесса.

– Связи искусства с наукой в едином поле творческого проявления человечества.

– Опора на художественное детское творчество, творческое раскрытие детской личности в разнообразных её формах и видах художественной деятельности, в отличие от прежних программ, основанных на обучении элементам профессионального искусства.

П. П. Блонский, А. В. Бакушинский искали возможность чередовать искусство по степени их духовной актуальности и продуктивности для школьников разного возраста. Л. С. Выгодский писал, что дошкольникам соответствует музыкально – хороводное искусство,

старшим дошкольникам и в начальной школе – рисование, в отрочестве наиболее успешно декоративно–прикладное искусство, подростки страстно пишут стихи, для них актуально слово.

Б. П. Юсов считает необходимым чередовать освоение искусств по возрасту, сочетать их пакетами по 2-3 в определенный доминантный период детства, включая в новые синтезы на других возрастных этапах, не исключая ни одного из искусств.

Воистину, нам следует постигать природу детей по мере их развития, и позволять им развиваться как независимым человеческим существам. Они должны выбрать сами, каким образом их внутренняя сущность разовьётся до взрослого состояния. На каждом таком этапе трансформация физических, нравственных, умственных основ детской личности приводит к переменам эстетических представлений, к новой гармонии, к смене внутренней природы и внешнего разрешения детского возраста.

Педагог XX века Мария Монтессори считает, что «в каждом возрастном периоде ребёнок стремится удовлетворить бессознательное тяготение к саморазвитию. В образовании должно осуществляться, раскрываться и проявляться то, что есть в человеке, заключено в нём, представляет его сущность». Такой подход к ребёнку как целостной личности представляет образование по системе Монтессори уникальным. Первостепенная задача программы Монтессори – помочь детям раскрыть свой потенциал во всех сферах жизни. Деятельность в рамках этой программы способствует воспитанию навыков общения, эмоциональному развитию, а также развивает способности к познанию. Присущий доктору Монтессори подход, который обеспечивает максимальное развитие ребенка, был разработан для того, чтобы гибко подстраиваться под каждого ребенка, а не для того, чтобы подгонять ребенка под программу. Большинство же современных моделей обучения детей в школе основаны на твердом убеждении, что программа должна быть едина для всех, что ребенок – это пустой сосуд, который необходимо заполнить знаниями.

В связи с этим нельзя не вспомнить всемирно известные Школы Вальдорфа, которые впечатляюще демонстрируют качество образования. Все школы прекрасно справлялись бы со своими задачами, знай они о философии, которая заложена в основе образования по системе Вальдорфа. «Принимайте детей с благоговением, воспитывайте их с любовью, направляйте их вперед, к свободе», – так Рудольф Штайнер, основатель первых вальдорфских школ в Германии и Америке определял задачи своей системы образования.

Становится очевидным, что недостаточно просто выучить ребенка, важно дать ему знания о том, к чему он предназначен и дать ему возможность реализовать свое предназначение. Гете в свое время сказал: «Гением становится человек, познавший свое предназначение». Но даже самого одаренного и гениального ребенка можно «сло-мать», дав ему неправильное воспитание и ложные жизненные цели.

Роберт П. Оккер в своём труде «Новые дети уже пришли» призывает прийти к новому пониманию смысла, цели и функций образования: «Мы должны учить детей как думать, а не что думать. Наша роль сводится не к тому, чтобы только давать знания, а чтобы учить детей мудрости». Мудрость – это не просто знания, но и умения их применять. Когда мы даем детям лишь знания, мы говорим им, что думать, что следует знать и во что, по-нашему мнению, верить. Когда же мы станем обучать детей мудрости, они сами поймут, где истина, но мы должны научить их, как постичь свою собственную правду. Конечно, без знаний не может быть и мудрости, однако не менее важно при этом позволить ребенку самому формировать свое представление о мире. «Школа будущего должна развивать способности и навыки ребенка. Не надо мешать детям самим открывать мир и искать в нем собственную правду».

Моё видение будущего образования и воспитания «новых» детей основано на безусловной любви: красота и любовь преобразят мир. В этом суть человечества новой эпохи. Все работающие в области образования должны обладать добрым сердцем и тонкой душой, чтобы из сегодняшних детей воспитать людей будущего. Настоящие воспитатели будут заботиться о теле, душе и духе человека будущего, чтобы он был всесторонне подготовлен к жизни свободной, мудрой и независимой. Преподаватели и воспитатели, взявшие на себя роль пионеров в этом деле, сослужат тем великую службу человечеству.

#### Литература

1. Ли, Кэрролл. Дети Индиго [Текст] / Ли Кэрролл, Джен Тобер. – М. : ИД София, 2005.
2. Монтессори, М. Дом ребенка [Текст] / М. Монтессори. – Пра-песка.: Беларусь, 1993.
3. Обозов, Н. Н. Психология древних ощущений [Текст] / Н. Н. Обозов. – Санкт-Петербург, 1999.
4. Юсов, Б. П. Мир детям через культуру и искусство [Текст] / Б. П. Юсов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000.

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ****ТАРАСОВА Т. А.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

**РОМАНЕНКО М. Н., МАТЮШИНА И. Ю.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное  
учреждение центр развития ребенка № 453

Учеными доказано, что здоровье человека только на 7-8 % зависит от здравоохранения и более чем наполовину – от образа жизни. Сегодня установлено, что 40 % заболеваний взрослых берут свое начало в дошкольном возрасте. В этих условиях особенно важной становится задача сохранения и укрепления здоровья детей в процессе дошкольного образования. Эта задача должна решаться не только с помощью медицины, но и с использованием педагогических методов, путем внедрения способов и средств неспецифической профилактики заболеваний. Дошкольнику следует познать особенности детского организма, возможные патологии своего здоровья и пути его коррекции; основы управления собственным здоровьем и выживания в современных условиях жизни.

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 453 г. Челябинска работает по комплексной программе «Из детства – в отрочество» (авторский коллектив под руководством Т. Н. Дороновой). Авторы программы рассматривают проблемы физического развития и здоровья детей дошкольного возраста, педагогические условия организации образовательного процесса в детском саду, направленного на формирование у дошкольников привычек здорового образа жизни, знаний о собственном организме и здоровье в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями каждого ребенка. Мы обратили

внимание, что дети, выполняя все задания и упражнения на занятиях, редко переносят полученные знания и умения в повседневную жизнь, в самостоятельную деятельность. Дети не присваивают полученные на занятиях знания о необходимости здорового образа жизни для самосохранения, самосовершенствования, саморазвития.

Вовлечение ребёнка в осознанную экспериментальную деятельность, возможность быть непосредственным исследователем является мотивом для развития самостоятельной познавательной деятельности. Роль инициатора и участника исследования ведёт к тому, что знания дошкольника включаются в деятельность продуктивного характера, тем самым готовят ребёнка к решению здоровьесберегающих задач сохранения и укрепления здоровья.

Исходя из вышесказанного, мы сформулировали тему проекта: «Я расту – я развиваюсь!» и поставили цель: формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста. Сформулированы следующие задачи:

- Выявление уровня знаний детей о культуре здоровья.
- Формирование двигательного интеллекта, самостоятельной двигательной компетентности.
- Формирование представлений о строении тела, в частности о мышцах тела человека.
- Развитие физических кондиций: (силы, выносливости мышц тела), формирование мышечного корсета.

Практико-ориентированный проект предусматривал взаимодействие педагогов дошкольного учреждения: воспитателя, инструктора физической культуры, медсестры по массажу, заместителя руководителя по учебно-воспитательной работе.

Реализация проекта включала следующие направления:

1. Диагностика культуры здоровья детей старшего дошкольного возраста.
2. Организация сбора информации по теме проекта.
3. Разработка тематического плана практико-ориентированного проекта «Я расту – я развиваюсь!».
4. Привлечение специалистов в осуществлении соответствующих разделов проекта.
5. Разработка рекомендаций родителям для работы с детьми в домашних условиях.
6. Составление картотек: Упражнений, направленных на развитие различных групп мышц; подвижных игр, направленных на развитие силы; упражнений со скакалкой; упражнений на мышечную релаксацию.

7. Организация работы медицинской сестры по массажу.
8. Пополнение предметно – развивающей среды групповых комнат в соответствии с содержанием проекта.
9. Презентация проекта, открытые занятия для педагогов, родителей.

Диагностика культуры здоровья воспитанников является важнейшим этапом в реализации проекта. Её результаты определили целесообразность и последовательность этапов работы над проектом. Обследование детей преследовало задачи:

- Изучить особенности отношения ребёнка к здоровью и мотивацию здорового образа жизни.
- Изучить особенности представлений дошкольников о своём теле, (в частности о мышцах, их функциях)
- Изучить уровень физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста.

Диагностика включала в себя 2 раздела: диагностика культуры здоровья дошкольника (по методике В. А. Деркунской); диагностика физической подготовленности детей (по рекомендациям программы «Из детства в отрочество» под. ред. Т. Н. Дороновой) [1].

В диагностике участвовало 52 ребенка. Для определения отношения к здоровью и здоровому образу жизни использовался комплекс методик: наблюдение, беседы с детьми, диагностические игровые задания. Дополнительно к предложенным вопросам диагностики были включены вопросы, которые выявляли уровень представлений детей об организме человека.

Таблица 1

Отношение детей к здоровому образу жизни

Критерии	Проявляется	Не проявляется	Проявляется избирательно
Устойчивость и направленность любых действий и деятельности дошкольника на ценность здоровья и человеческой жизни	11,2 %	38,8 %	50 %
Мотивация к сбережению своего здоровья и окружающих людей, сверстников и взрослых, общества в целом.	23 %	35 %	42 %
Свободное оперирование своими возможностями и верой в собственные силы в решении валеологических задач	19,1 %	41,9 %	39 %
Осознание и принятие нравственных эталонов жизнедеятельности (гуманности, забо-	39 %	-	61 %

ты, доброты, понимания, уважения, честности, справедливости, трудолюбия )			
Осознание себя субъектом здоровья и здоровой жизни.	-	43 %	57 %

На основании детских высказываний направленных на осознание ребёнком смысла здоровья и здорового образа жизни, были сделаны следующие выводы:

- ответы детей говорят о невысоком уровне мотивации отношения дошкольников к здоровью и здоровому образу жизни;
- небольшой жизненный опыт, связан в основном с негативными переживаниями, либо страхом;
- ответы детей не всегда эмоциональны, носят незаинтересованный характер;
- недостаточный уровень знаний о путях сохранения и укрепления здоровья;

Представления об организме человека показали, что у детей отсутствуют элементарные знания о строении, свойствах мышц, их функциях. Только у 18 % детей имелись общие представления о мышцах тела.

Содержание проекта «Я расту – я развиваюсь» включало: знакомство детей с основными группами мышц тела. Дети собирали копилку фотографий, вырезки из журналов, книги, статьи. Уточнялось назначение групп мышц тела человека, обговаривалось значение развития и укрепления мышц для здоровья человека. Были представлены учебники, словари, энциклопедии. Работа над проектом шла в тесном сотрудничестве с родителями. Дети вместе с родителями находили интересные факты о мышцах, рисунки, иллюстрации. Были выделены функции мышц: выполнение всех движений, вплоть до подмигивания, удерживания скелета человека и сохранение правильной осанки. Занятие по строению, функциям мышц проводилось с использованием метода развивающего обучения (ТРИЗ инструментария).

Результаты итоговой диагностики позволили сделать следующие выводы:

1. У детей появилось представление о том, что такое здоровье, знания как поддержать, укрепить, сохранить свое здоровье.
2. Сформировалось представление о строении тела человека (в частности о мышцах туловища).
3. Сформировались знания о выполнении правил укрепления здоровья: в режиме дня, в питании, на прогулках, в культурно-гигиенических навыках.



4. Дети научились определять состояние своего здоровья, в частности напряжение мышц туловища, расслабление мышц.

5. Научились самостоятельно выполнять физические упражнения, укрепляющие мышцы, формирующие правильную осанку, опорно-двигательный аппарат, осуществлять самомассаж для расслабления мышц тела.

Итак, полученные детьми знания о строении, функциях своего организма, позволили найти способы укрепления и сохранения здоровья, а практические навыки помогли осознанному выбору направлений здорового образа жизни.

## **СОЗДАНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДИВЕР- ГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**ЛЕНКОВА А. А.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

В современной школе абсолютной ценностью личностно-ориентированного образования является ребенок, который в качестве глобальной цели рассматривается как личность свободная, гуманная, духовная, творческая. Главное в личности – устремленность в будущее, к свободной реализации своего потенциала, укрепление веры в себя, возможности достижения идеального «я», развитие системного мышления. Признание творческой свободы человека является стержневым богатством общества. Главной ценностью гуманистического личностно-ориентированного воспитания и обучения выступает творчество, как способ развития человека. Ориентация на системное мышление позволяет осуществлять личностно-ориентированное образование как процесс развития и удовлетворения потребностей человека как субъекта жизни, культуры и истории.

В настоящее время существует острая социальная потребность в развитии творческого, дивергентного, т. е. продуктивных форм мышления у младших школьников. В соответствии с изменившимся социальным заказом общества меняются ориентиры в системе образования, обуславливающие необходимость формирования метапредметных учебных действий, развитие самостоятельной творческой личности не только по средствам организации учебной, но и внеучебной деятельности.

Отечественные и зарубежные специалисты в области педагогики и психологии подчеркивают противоречия между выдвигаемой современным обществом потребностью в воспитании и развитии творческой личности и недостаточной разработанностью условий, средств реального, целенаправленного достижения на всех этапах развития школьника. Не случайно специалисты данных наук в настоящее время ведут интенсивный поиск рациональной организации учебного и внеучебного процесса, стимулирующей развитие творческой активности учащихся в целом и дивергентного мышления, в частности. Однако пока эта проблема остается и теоретически, и практически недостаточно разрешенной задачей.

Формирование дивергентного мышления у младших школьников – достаточно сложная проблема, предполагающая решение важнейших методологических вопросов природы творчества, источников развития творческого мышления, соотношения в этом процессе биологического и социального, объективного и субъективного, индивидуального и общественного и т. п. Сложность заключается в том, что внутренняя сущность явления недоступна непосредственному исследованию. Поэтому, несмотря на многовековую историю изучения, творческое мышление остаётся недостаточно исследованным.

Преодоление препятствий при решении задачи формирования творческого мышления обусловлена наличием большого числа разноплановых факторов, определяющих как природу, так и проявление качеств дивергентного мышления. Одним из таких факторов является консервативный взгляд педагогов на систему развития мышления младших школьников, отсутствие потребности развивать метапредметные учебные действия у учащихся, занимаясь устойчивым непрерывным саморазвитием в профессиональном и личностном плане. Отсутствие такой потребности у учителей приводит к тому, что в сензитивный период развития различных мыслительных операций и видов мышления, а именно в младшем школьном возрасте, дети, теряют свой творческий потенциал, не в полной мере используют свои природные задатки, быстро пресыщаются познавательной учебной деятельностью.

В современной психолого-педагогической литературе (Г. С. Альтшуллер, А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, А. И. Уман, А. В. Хуторской и др.) акцентируется внимание на определении средств повышения продуктивности познавательной деятельности учащихся, организации их творческой деятельности, рассматриваются вопросы ее организации с помощью создания проблемных ситуаций, развития методологической культуры

школьников в процессе выполнения различных заданий, подразумевающих многовариативность, расхождение рассуждений, аргументов и наконец решений на занятиях в рамках любой из образовательных предметных областей, а также при организации внеучебной деятельности.

Опираясь на имеющийся положительный опыт, следует отметить объективную потребность современного образования в определении средств организации процесса развития творческого, и дивергентного мышления в частности, младших школьников, способствующих освоению универсальных учебных действий, обеспечению накопления субъективного жизненного опыта, как основы, самореализация личности и на последующих этапах развития.

На сегодняшний день одним из основополагающих принципов обновления содержания образования становится личностная ориентация, предполагающая развитие творческих способностей учеников, по средствам формирования дивергентного и других видов мышления, а так же через индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей.

Данная стратегия заключается в создании таких условий для всех учащихся, в которых они смогли бы проявлять весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов в настоящем и будущем. Эти позиции соответствуют гуманистическим тенденциям развития отечественной школы, для которой характерна ориентация педагогов на личностные возможности учащихся, их раскрытие и обогащение. При этом, на первый план выдвигаются цели личностного совершенствования, а предметные универсальные учебные действия рассматриваются как средства их достижения.

Тем не менее, возможности творческого развития учащихся, заложенные в содержании современных воспитательных и образовательных программ, не используются в полной мере педагогами начальной школы вероятней всего: по причине несовершенства методов или способов учения, недостаточной теоретической и практической подготовки, низкой мобильности, консерватизма, и наконец недостаточно сформированного дивергентного мышления у самих педагогов. К выше названному добавим что данная некая «косность», ориентация на стереотипное, шаблонное обучение не позволяет педагогам так же и самостоятельно контролировать динамику развития творческих способностей учащихся и является одной из причин отсутствия контроля за развитием творческого потенциала учащихся младших классов в учебном и внеучебном процессе.

Подчеркнем, что немаловажным аспектом для выявления необходимости формирования дивергентного мышления в учебно-образовательном процессе учащихся начальных классов является утверждение того факта, что личность, стремящаяся реализовать свою творческую активность, следует внутренним мотивам поведения и ориентируется, прежде всего, на собственный личностный рост, личностное саморазвитие. В связи с этим, необходимые нестандартные способы решения учебных и неучебных задач, необходимые для развития данного вида мышления разрабатываются и укрепляются учителями недостаточно. А именно: не вырабатывается их мобильность, перенос в различные ситуации, в том числе нестандартные, учебных действий, наиболее сложные задания не обеспечиваются отработкой более сложных способов, что часто приводит к безуспешной деятельности.

В силу выше сказанного младшие школьники, в большинстве своем не испытывают удовлетворения от учебной деятельности уже к концу первого года обучения, когда на пути к решению какой-либо учебной задачи появляются препятствия. Преодолеть их стремится далеко не каждый ученик. Вслед за этим интерес снижается, пропадает желание учиться.

Традиционное обучение содержит, в основном, элементы объяснительно – иллюстративного типа. При таком типе обучения учитель ставит проблемы, и сам указывает пути их решения, таким образом, определяющим становится критериальный компонент, который организует процессы образования на основе преобладания репродуктивной деятельности, с детально описанными результатами. Отсюда, о развитии дивергентного мышления у младших школьников не может быть и речи.

В связи с выше сказанным, выделим, что современным учителям, ориентирующимся на инновационные подходы обучения учащихся, необходимо стремится постепенно изменять методы обучения с целью интенсификации этого процесса, стимулируя познавательную активность, повышая продуктивность интеллектуальной деятельности ученика, способствуя росту индивидуального своеобразия склада ума. Достичь успеха в области развития высших форм мышления, и дивергентного мышления в том числе, можно с помощью формирования у младших школьников способности анализировать, классифицировать, находить причинно-следственные связи, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, стимулируя потребность порождать новые идеи, искать несколько вариантов решения задач; а так же учитывая индивидуальные познавательные

склонности, предпочитаемые способов познания, избирательность в выборе учебного материала.

Отметим, что педагогам следует стремиться организовывать комплекс условий для развития творческих способностей и высших форм мышления младших школьников, овладение учащимися системой научных взглядов, методов научного поиска; создание благоприятной атмосферы для нестандартного, оригинального подхода к большинству учебных и неучебных заданий; развитие умений самостоятельной деятельности учащихся.

Таким образом, активная позиция, сознательное и прочное овладение универсальными учебными действиями младшими школьниками будет проходить в процессе их конструктивной умственной деятельности. Процесс такой деятельности обуславливается закономерностями развития данного вида мышления младших школьников, подразумевающий не только теоретический, но и эмпирический уровень учения. Совершая исследования, младшие школьники способны открывать новые истины путем непосредственного интеллектуального видения за счет анализа проблемной ситуации, расширения ее поля. При этом решающее значение приобретает самостоятельный умственный поиск ученика, установление новых логических связей и их вариаций.

Перевод процессуального плана обучения в содержательный происходит по следующим направлениям: обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления; обучение процессам освоения и применения новых приемов рассуждения, поиска нескольких идеально подходящих решений проблемы; формирование умения отстаивать свою точку зрения, приводить аргументы.

Процесс дивергентного рассуждения будет строиться на рефлексии интеллектуального жизненного опыта ребенка, его интерпретации с различных точек зрения, подходов; обращение к чувствам и переживаниям, сопровождавшим данный фрагмент жизненного опыта, их обзорная констатация. При этом совместная деятельность учителя и учащихся будет заключаться в объективном фиксировании новых оригинальных идеи с помощью их анализа или интерпретации.

Благодаря такому построению психолого-педагогического взаимодействия выполняется основополагающая задача по формированию дивергентного мышления – развитие и поддержание интереса к курсу любой предметной области помощью новизны и воздействия на эмоциональную сферу ребенка, а так же внутренней поисковой мотивации при использовании метода «открытия». Именно при таком типе обучения проявляется творческая составляющая личности: младший

школьник, исследуя проблему, самостоятельно оперирует новыми фактами, способствующими видению проблемы с разных сторон, что и является составляющей дивергентного мышления.

## **РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ВОКАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА**

**ЛОСКУТОВ В. Б.**

г. Иркутск, Иркутский педагогический колледж № 3

**ЛОСКУТОВА Н. А.**

г. Иркутск, Центр детского творчества «Восход»

Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. Все навыки формируются в детстве. Школа является критически важным элементом в этом процессе. Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации. В ближайшие годы в России будет выстроена разветвленная система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей. Необходимо развивать творческую среду для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе. Новый стандарт предусматривает внеаудиторную занятость – кружки, спортивные секции, различного рода творческие занятия. Результат образования – это не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении [9].

Одной из задач развития образования в Иркутской области – создание условий устойчивого развития системы дополнительного образования детей, повышение эффективности дополнительного образования для успешной социализации, саморазвития и профессионального самоопределения детей, организации активной жизнедеятельности каждого ребенка в детском обществе [10].

Включение элементов театрализации в лучшие традиции народной педагогики приобщает детей к культуре предков, укрепляет межнациональные отношения, ориентирует детей на вечные абсолютные ценности и, вызывая интерес к народному вокальному искусству, соз-

дает условия развития вокальных качеств ребенка.

Решение этих проблем упирается в воспитании чувств человека.

Культурная среда школы является сложным комплексом разнообразных учреждений с их специфической деятельностью и материальной базой; круг подготовленных специалистов, осуществляющих непосредственно или опосредованно эстетическое и художественное образование школьников (культурные центры; кружки, клубы, дворцы культуры). Внеклассная работа как социально-педагогическое явление и динамичный, целенаправленно-организованный процесс характеризуется взаимозависимостью полученных результатов в эстетическом воспитании школьников в учебной и внеклассной работе [8]. Самым массовым и популярным в этом направлении было и остается художественно – эстетическое воспитание детей с учетом их способностей и интересов. Одним из видов этой деятельности являются музыкально-театральные представления. Необходимость поддержки этого вида внеклассной работы диктует само время.

Музыкально-театральные представления – сфера наибольшего благоприятствования для развития личности ребенка. В основе программы театра заложена не логика учебного процесса, а логика развития личности. Получив роль, ребенок ставит вопросы перевоплощения, взаимодействия с другими героями пьесы, т. е. ищет ответы на них, эти ответы вызывают новые вопросы. В основе всей работы – познавательный интерес ребенка, учеба и игра так тесно переплетены, что трудно понять, где кончается одно и начинается другое. Ученик не получает знания в готовом виде, а приобретает их с помощью специальных упражнений, в результате самостоятельной поисковой деятельности.

Нам представляется, что развитие вокальных качеств детей лежит через систему общественного воспитания чувств человека: необходимости создания условий самореализации личности ребенка, где раскрываются задатки и способности, формирование мировоззрения, развитие коммуникативных способностей, эмпатийности, то есть качества, помогающее понять другого человека.

Таким образом, выделяются три условия развития вокальных качеств ребенка в школе:

- вокальные данные;
- умение сопереживать
- включение в систему музыкально-театральных представлений.

Умение сопереживать в музыкальном театре основано на личном подходе к обучению и воспитанию, способствует раскрепощению ребенка, т. к. здесь отсутствуют авторитарные методы обучения.

Ведущим компонентом является высокий уровень профессионализма педагога, умение организовать общение, выстроить отношения с каждым маленьким актером таким образом, чтобы способствовать его духовному развитию. Основу методики вокальной работы с детьми составляет воспитательный потенциал исполняемой им роли и образовательный эффект воспитания, т. к. главное в формировании актера – создание условий для саморазвития как субъекта деятельности и как индивидуальности.

Вся жизнь в детском театральном коллективе, содержание, процесс обучения и воспитания призваны формировать активного предприимчивого гражданина, обладающего культурой, критическим мышлением, способностью самостоятельно построить свою будущую взрослую жизнь. Формы и методы учебной работы в театральном коллективе построены на преодолении пассивности учащихся, через дидактические игры (предлагаемые обстоятельства, мизансцены, пение перед воображаемым зрителем, партнером и т. д.) драматизацию, ролевые игры, освобождение страха перед ошибками, создание ситуации свободного выбора (импровизация). В его арсенале неисчерпаемые возможности создания ситуации успеха, что благоприятно сказывается на укреплении достоинства каждого участника [5].

Отметим, что многогранное воздействие музыкального театра (художественное слово, пение, танец) расширяет культурное пространство самореализации личности, стимулирует к творчеству. Сила и привлекательность театра в том, что его деятельность не похожа на школьную, т. к. способствует осознанному выбору школьником профиля обучения, что дает возможность ему и его семье определиться в выборе последующего этапа образования, понять, испытывает ли он склонность к интенсивному умственному труду и есть ли у него для этого достаточные технические и физические возможности. Все участники разделяются, как правило, на три группы. В первой те, кто стремится познать себя, во второй – познать театр, в третьей – любители себя продемонстрировать. Их характеры наиболее сложны и болезненны. Театр очень сильное средство, при неправильном его понимании, может внести некоторые негативные особенности в формировании личности его участников. И дело тут не столько в успехе или неуспехе отдельно взятого спектакля, сколько в поведении школьника в повседневной жизни, считающего, что театр и скабрзность, театр и вранье чуть ли не синонимы [4].

Видные советские психологи и педагоги рассматривают занятия искусством в школе или во внешкольном учреждении как вид творческой деятельности.



«...Творчество на деле существует не только там, где создают великие исторические произведения, но и везде там, где человек изображает, комбинирует, изменяет и создает что – либо новое по сравнению с созданием гения...» пишет психолог Л. С. Выготский «...творческие процессы обнаруживаются со всей своей силой уже в самом раннем детстве» [1]. В. С. Станиславский говорил, «что творчество есть, прежде всего, полная сосредоточенность всей духовной и физической природы». [3]. Л. Н. Толстой, характеризуя процесс детского творчества, говорит о таких признаках, как «высокое эмоциональное напряжение, полная поглощенность предметом творчества, активность воображения и мысли» [7].

Из сказанного вытекает необходимость непременно учитывать некоторые общие закономерности творческого процесса, как специфические особенности самой театрально-творческой деятельности. Понятие доступности тесно связано с возрастными характеристиками школьников и предполагает непреложный учет степени устойчивости их внимания, эмоциональной возбудимости, уровней развития мышления и речи, воображения и др., а также интересов, запросов, потребностей, идеалов учеников. Потому что критерий доступности и посильности нельзя рассматривать как нечто раз и навсегда установленное и неизменное. Понятие доступности по своей сути, противоречиво, динамично, как изменчивы и подвижны возрастные характеристики и возможности детей, с учетом меняющихся социальных условий, факторов воспитания и обучения.

У школьной сцены имеются свои авторы, пишущие непосредственно для детской самодеятельности. Среди них есть настоящие мастера, хорошо чувствующие и понимающие специфику детского театрального творчества, исполнительские возможности школьников, знающие особенности самодеятельной сцены. Они создают чаще всего на готовые пьесы, музыкальную основу спектакля. Например, такие, как С. А. Маркидонов, написавший музыку для 27 спектаклей (для ТюЗа, театра кукол, детский музыкальный театр при школе № 47 г. Иркутска) в этом числе такие, как «Метерлинг», «Синяя птица» (стихи А. Кобенкова), Пушкин «Сказка о попе и работнике его Балде», Сен – Экзепюри «Маленький принц», Марк Твен «Том Сойер», Толстой «Золотой ключик» [3]; В. Соколов, художественный руководитель театра «Пилигримы» («Кошкин Дом», «Любовь к трем апельсинам») и другие иркутские композиторы.

Немалые трудности испытывает сегодня детская театральная самодеятельность. И в первую очередь из-за нехватки руководителей, знакомых как с основами и спецификой театра, как вида искусства,

так и с задачами и особенностями художественно-воспитательной работы в условиях общеобразовательной школы. Перед руководителями театральных коллективов, прежде всего, возникают вопросы методического, принципиального характера, касающегося общей направленности занятий музыкально-театральным искусством в условиях общеобразовательных учреждений, роли и функции руководителя занятий, связи детского музыкально-театрального творчества с основами профессионального искусства и т. д. Становление детского музыкального театра требует больших материальных затрат, так как сам жанр предполагает покупку администрацией высококачественной усиливающей и записывающей аппаратуры, светотехники, художественного оформления сцены, изготовления костюмов. В школе часто большая материальных затрат ложится на плечи родителей.

Гораздо больше возможностей для создания театра предоставляют Дома детского творчества, Дворцы культуры. Последние интересны в том аспекте, что в театральные кружки на их базе приходят наряду со школьниками и взрослые участники.

МОУ ДОД Центра детского творчества «Восход» в ходе реализации поставленной цели «Формирование творческой высоконравственной личности на основе возрождения национальных традиций с учётом национально-регионального компонента», соединил усилия трех кружков: ансамбль народных инструментов «Веселые ребята» (педагог Мозговая С. Н.), вокальный кружок «Хорошки» (педагог Лоскутова Н. А.) и театрально-хореографическую группу «Матрешки» (педагог Евсеева Д. П.).

Содержание деятельности было направлено:

- на развитие творческого потенциала педагогов и детей;
- на развитие вокальных качеств;
- на развитие интереса к народному вокальному искусству,
- на приоритет духовных ценностей, обращение к народным традициям лучших образцов региональной, отечественной культур.

С января 2008 года Центр стал экспериментальной площадкой целевой муниципальной программы «Сохранение, возрождение и развитие традиционной народной культуры в г. Иркутске». Приоритетной задачей развития системы Центра является знакомство с традиционной культурой, обычаями русского народа, воспитание межличностных взаимоотношений через приобщение детей к традиционной отечественной культуре; формирование у воспитанников Центра представления о необходимости возрождения, сохранения и приумножения культурных ценностей России.

Музыкальные представления в центре проводятся в следующих

формах музыкально-театральных представлений:

1. Музыкально-вокальная композиция с элементами театрализации. Это эстрадный концерт. Основой его являются вокальные произведения. На основе их характера подбирается готовая театральная инсценировка («На дне моря», «На палубе корабля», «Космическое путешествие»).

2. Музыкальный спектакль в виде литературной композиции. Здесь сценическое действие сочетается с вокальными номерами и элементами художественного чтения («Лицо от автора», «Ведущий», «Рассказчик» и т. д.). Примером может служить сценарий на музыку Ю. Антонова «Путешествие кузнечика – Кузи».

3. Музыкальный спектакль, где соотношения художественного слова, вокала и танца как в «золотой середине». Музыка для этого вида спектакля можно подбирать песни из любимых детьми различных мультипликационных фильмов. (Также праздники из цикла «народный календарь»: именины барыни «Капустки», «Масленица»).

4. Музыкальный спектакль с преобладанием художественного слова (спектакль «Золотой ключик», рождественский праздник «Вертепное действо»).

5. Музыкальный спектакль со значительным преобладанием слова (спектакль «Золотой цыпленок», игровая программа «Зимние забавы» на открытом воздухе).

6. Музыкальный спектакль с преобладанием танца (спектакли «Волк и семеро козлят», вокально-хореографическая постановка «Муха-Цокотуха»: музыка С. А. Маркидонова, хореография Т. А. Разгуляевой – ИПК № 3 г. Иркутска).

Всей системой организации занятий и самого показа педагоги воспитывают у учеников отношение к публичному выступлению как к событию праздничному и ответственному. Публичное выступление часто является показателем того, как был организован весь процесс занятий. Плохая организация занятий сказывается в небрежном оформлении сцены или костюма, в шуме за кулисами, в манере поведения исполнителей и т. п. И наоборот, слаженность, организованность всей подготовительной работы усиливает воспитательное значение спектакля в развитии интереса к вокальному искусству. В этом случае процесс творчества в период репетиций и во время показа спектакля оставляет глубокий след в памяти и сознании исполнителей и зрителей.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что связь детско-го музыкально-театрального творчества с основами вокального развития детей – это вид деятельности, обеспечивающий взаимодействие

музыки, литературы, изобразительного искусства, синтеза, который способствует художественно-эстетическому развитию школьников, прививает устойчивый интерес к певческому искусству, развивает вокальные качества детей, формирует целостный социально-ориентируемый взгляд на мир.

#### Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1967.
2. Запорожец, Т. И. Логика сценической речи [Текст] / Т. И. Запорожец. – М., 1974.
3. Маркидонов, С. А. Вопросы постановки детского музыкального спектакля в школе [Текст] / С. А. Маркидонов. – Иркутск, 1994.
4. Рубина, Ю. И. Театральная самодеятельность школьников [Текст] / Ю. И. Рубина. – М., 1983.
5. Станиславский, К. С. Т. 1. Моя жизнь в искусстве. Собр. соч.: В 8 т [Текст] / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1954.
6. Л. Толстой в литературе – М., 1955. – с. 73-74.
7. Сборник научных трудов. Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. – Иркутск, 1998.

### **К ВОПРОСУ О ЮВЕНАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ПРИ ОКАЗАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМ И ИХ РОДИТЕЛЯМ (ЗАКОННЫМ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ)**

**КУЛЬКОВА Ж. Г.**

г. Челябинск, Областной центр диагностики и консультирования

В 2008 году Верховным судом Российской Федерации в правовой оборот введен новый термин «ювенальные технологии», под которым понимается комплекс мер, нацеленных на реализацию и защиту прав, свобод и законных интересов несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, и содействующих раскрытию их индивидуального потенциала для свободного развития в обществе и самостоятельного отказа от асоциального поведения.

В настоящее время в России ведётся работа по созданию ювенальных судов, которые, как считается, в пределах своей компетенции будут рассматривать уголовные, гражданские и административные дела, по которым одной из сторон является несовершеннолетний.

Если вспомнить историю этого вопроса, то самое раннее упоминание – 2 июля 1899 г. В г. Чикаго /Штат Иллинойс, США/ был создан первый в истории суд по делам о несовершеннолетних, а значит, начала свой исторический путь ювенальная юстиция.

Поворотным моментом в формировании системы ювенального правосудия в России стало постановление Пленума Верховного суда РФ от 14 февраля 2000 г. № 7 «О судебной практике по делам о преступлениях несовершеннолетних», в котором судам рекомендуется применять к несовершеннолетним положения 76 статьи уголовного кодекса Российской Федерации, которая предусматривает «освобождение от уголовной ответственности в связи с примирением с потерпевшим».

Государственной Думой Федерального Собрания Российской Федерации 15.02.2002г. в первом чтении принят Федеральный конституционный закон № 38948-3 «О внесении дополнений в Федеральный конституционный закон «О судебной системе Российской Федерации», которым в систему судов общей юрисдикции вводятся ювенальные суды.

Неприятие ювенальной юстиции российской общественностью имеет массу как политических, социально-экономических, так и социально-психологических, ментальных оснований. С 2000 года данный процесс встретил существенное сопротивление со стороны общественности. По мнению противников ювенальной юстиции, её нормы вступают в противоречие с национальной российской ментальностью, духовностью и традиционной культурой, поскольку уравнивание в правах родителей и детей, предлагаемое ювенальной юстицией, ведёт к дестабилизации не только семьи и школы, но и всей системы общественных отношений.

Заведующий кафедрой социологии семьи МГУ им. М. В. Ломоносова, профессор, доктор философских наук Анатолий Антонов отметил следующее: «...апологеты ювенальной юстиции намерены полностью поставить семью под контроль государства... Частный случай отдельных злоупотреблений возводится во всеобщее правило, и тогда все родители наделяются статусом преступников. Вот против чего мы восстаём и вот чего не должна совершать никакая юстиция ни в каком государстве. ... Когда у человека отбирают последний бастион его личной, частной приватной жизни – всё!».

Публицист Татьяна Шишова уверена, что применение ювенальной юстиции приведёт к растлению детей, так как родители и учителя юридически потеряют рычаги воздействия на них, к ухудшению школьной дисциплины, поскольку под ювенальным контролем ребё-

нок будет сам решать, что он хочет делать, и в случае противодействия взрослых, сможет подавать на них в суд. Юрист-правозащитник Игорь Смыков считает, что проект «Ювенальная юстиция» является частью информационной войны, цели которого – устранить родителей и педагогов от воспитания детей, молодое поколение передать на воспитание специалистам по «правам и свободам ребёнка».

Ряд СМИ отмечает, что наибольшее сопротивление в России ювенальная юстиция встречает со стороны православной общественности.

Считается, что с введением ювенальной юстиции социальные работники ювенальных служб получают широкие полномочия на вмешательство в процесс воспитания и образования любого ребёнка, однако при этом они не будут нести никакой должностной ответственности за свои действия. Беспокойство вызывает то, что возрастает вероятность неконтролируемого вмешательства данных структур в дела отдельных семей. При том, колоссальная моральная и гражданско-правовая ответственность ложится на специалистов, чья профессиональная задача – определение психологического статуса несовершеннолетних, последствий тех или иных действий в отношении несовершеннолетних.

К задачам деятельности психологов в рамках ювенальной правозащитной системы при оказании психологической помощи несовершеннолетним и их родителям (законным представителям) относятся следующие.

Первая задача: определение психологического статуса ребенка и соответствия психофизиологического возраста паспортному.

Возраст совершеннолетия не является универсальным для всех государств мира. Обычно и наиболее часто – это 18 лет. Но есть страны, где достигшими совершеннолетия считаются лица в возрасте 15, 20 лет и даже 21 года. Поэтому, когда заходит речь о возрастной группе несовершеннолетних, скажем, в международно-правовых актах, обычно указывается 18 лет, после чего делается оговорка: «если иной возраст не установлен национальным законодательством».

Вместе с тем, возраст 18 лет, как рубеж достижения совершеннолетия в России, является достаточно условным. Личность конкретного человека может не соответствовать заложенному в законе представлению о моменте наступления юридической зрелости. Подросток может отставать в своем развитии или, наоборот, обогнать свой возраст.

В разных отраслях права существуют разные границы реализации несовершеннолетними предоставляемых им прав и возлагаемых на них обязанностей. И зависит это не только от возраста, но и от спе-

цифики тех правоотношений, в которые вступают несовершеннолетние и которые предусмотрены конкретными отраслями права. Так ГК РФ разрешает детям 6–14 лет в предусмотренных законом случаях совершать имущественные сделки. ТК РФ (ст. 63), указывает, что заключение трудового договора допускается с лицами, достигшими возраста 16 лет. Однако, данная статья ТК установила и другие случаи заключения трудового договора с работниками не достигшими возраста 16 лет. Как правило, трудовой договор может заключаться с подростками учащимися основного общеобразовательного учреждения, или в случаях прекращения ими обучения в школе, при достижении возраста 15 лет. С согласия одного из родителей (опекуна, попечителя) и органа опеки и попечительства трудовой договор может быть заключен с учащимися достигшими возраста 14 лет, для выполнения в свободное от занятий время легкой работы, не причиняющей вреда их развитию и здоровью. Новеллой ТК является допустимость заключения трудового договора с работниками, не достигшими возраста 14 лет, в организациях кинематографии, театрах, театральных и концертных организациях, цирках, с согласия одного из законных представителей несовершеннолетних и органа опеки и попечительства.

В соответствии со ст. 57 Семейного кодекса РФ (от 24.04.2008г. № 49-ФЗ) возраст несовершеннолетних, мнение которых учитывается органами опеки и попечительства, судебными органами в гражданском судопроизводстве, – 10 лет.

УК РФ установил 2 возраста уголовной ответственности: 16 и 14 лет. Преступления, за которые, предусмотрена уголовная ответственность с 14 лет отличаются большей общественной опасностью, и доступны для осознания характера преступных действий подростками, достигшими возраста 14 лет (см. ст. 20 УК). Эти правовые и возрастные границы учитываются и новым УПК РФ. Таким образом, возрастная специфика групп несовершеннолетних существует во всех отраслях Российского права, в нормах, закрепляющих права и обязанности физических лиц.

Вторая задача: определение особенностей психологического статуса и возможности осознания последствий своих действий.

Эти психологические характеристики обнаруживают глубокую взаимообусловленную связь с педагогическими принципами разумения и воспитуемости. Оба эти принципа имеют свое историческое прошлое, поскольку возникли достаточно давно и имеют оценочный характер, два его варианта – «несовершеннолетний преступник действовал с разумением»; «он действовал без разумения» – свидетельствуют именно об оценке его поведения. Оценка отнесена, согласно

концепции ювенальной юстиции, только к компетенции суда и представляет собой его дискреционные полномочия (судейское усмотрение). Последствия же для несовершеннолетнего этого решения суда очень серьезны: действовавший «с разумением» подлежит наказанию, без «разумения» освобождается от него. Таким образом, от квалифицированного заключения психолога зависит, будет ли несовершеннолетнему инкриминировано совершение преступления, т. е. умышленное противоправное поведение.

Третья задача: определение степени тяжести морального вреда для пострадавшего ребенка или подростка.

Статья 156 УК РФ гласит, что неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего родителем или иным лицом, на которое возложены эти обязанности, а равно педагогом или другим работником образовательного, воспитательного, лечебного либо иного учреждения, обязанного осуществлять надзор за несовершеннолетним, если это деяние соединено с жестоким обращением с несовершеннолетним, – наказывается штрафом, либо лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью. При этом практика вменения морального вреда несовершеннолетнему и оценивание этого вреда недостаточно распространена в России. По сути компенсации пострадавший ребенок не получает. Возможность выплаты некоторой суммы ребенку, вовремя не приступившему по вине родителей к школьному обучению, либо если у ребенка школьного возраста вовсе нет возможности учиться или получать гарантированную государством медицинскую помощь – должна быть использована. Психологи могут выступить квалифицированными экспертами, способными дать заключение о неблагоприятных, психотравмирующих последствиях действиям родителей и иных лиц, в том числе педагогическими работниками.

Четвертая задача: определение степени риска насилия или иных противоправных действия, т. е. прогноз поведенческих реакций несовершеннолетнего.

Современная психологическая наука располагает инструментарием качественной оценки не только наличествующих девиаций и склонностей к противоправным формам поведения, но и степени риска рецидивов насилия, иных агрессивных форм поведения. Психолог может обосновать заключение о потенциальном риске правонарушений несовершеннолетним исходя из анализа его социально-психологического статуса.

Пятая задача: участие психолога в примирительных процедурах.



Подходы и принципы восстановительной юстиции, медиации, примирения отвечают современным гуманистическим идеям. Организация персонально ориентированного конструктивного диалога между сторонами, направленного на совместное обсуждения вопроса о заглаживании вреда, причиненного преступлением, более эффективна при участии психолога. Важнейшим результатом восстановительных процедур являются восстановительные действия (извинения, прощение, стремление загладить и исправить причиненный вред), т. е. действия, нивелирующие конфликтную или криминальную ситуацию.

Шестая задача: разработка рекомендаций по составлению индивидуальных реабилитационных программ для несовершеннолетних осужденных, в том числе условно, для несовершеннолетних, состоящих на учете в КДН.

Основной принцип ювенальной психологической психологии – сопряженность задач и технологий психологической помощи несовершеннолетним. Экспертно-диагностическая деятельность психолога эффективно сочетается с психотерапевтической помощью, социально-диспетчерской функцией. Перспективы внедрения ювенальных технологий в практику психологического сопровождения и оказания психологической помощи детям и подросткам и их родителям (законным представителям) предоставляют возможность универсального использования психологами системы образования диагностико-коррекционных методик и инновационных методик психологического, психотерапевтического воздействия как в работе с несовершеннолетними– правонарушителями и несовершеннолетними – жертвами правонарушений и преступлений.

## **ШКОЛЬНОЕ УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ**

**НИЖЕГОРОВОДА Л. А., АРСЕНТЬЕВ А. О.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации кадров

**ТИЩЕНКО И. В., ЮГОВА Л. М.**

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение средняя  
общеобразовательная школа № 51

В условиях социально-экономических и политических преобразований, развития наукоемких технологий российским учебным заведениям приходится уделять больше внимания вопросам качества и эффективности своей деятельности. Это вызвано постановкой задач в таких государственных документах, как «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.». Актуальность проблемы организации ученического самоуправления как фактора самореализации учащихся в социальной сфере очевидна в связи с тем, что в образовании будущего особое значение отводится формированию образованных, высоконравственных, способных творчески мыслить, самостоятельно принимать решения личности.

В настоящее время самоуправление в ученических коллективах разных уровней вышло на новый виток своего развития, что обусловлено несколькими факторами. Во-первых, изменилась государственная политика в отношении системы образования; во-вторых, обострился интерес со стороны государственных органов к организации, качеству и результативности воспитательной работы в образовательных учреждениях, что отражается в ряде официальных документов; в-третьих, наблюдается повышение деятельностной активности учащихся в отношении своей жизни в период обучения в школе; в-четвертых, отмечается увеличение количества педагогов образовательных учреждений, проявляющих заинтересованность в жизни учащихся; в-пятых, владение навыками управления и самоуправления для сегодняшних выпускников образовательных учреждений разных уровней становится одним из необходимейших условий их успешной самореализации в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности.

В истории образования проблема самоуправления в ученических коллективах наибольший интерес представляют труды П. Ф. Каптерева, Я. А. Коменского, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогова, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого и др. Так,

П. Ф. Каптерев, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский видели в стихийно складывающихся детских сообществах возможный источник новых отношений, развивающих детей. Н. К. Крупская предложила методику работы школьного самоуправления. А. С. Макаренко разработал систему детского самоуправления как ведущий принцип организации коллектива и соответствующую этой системе методику педагогического руководства детским самоуправлением. Л. Н. Толстой утверждал о необходимости изучения детских потребностей и интересов, связанных со школьной жизнью. На идее ценности каждой личности в развитии и сплочении коллектива строил свою воспитательную систему В. А. Сухомлинский. Мощным фактором процесса воспитания Я. Корчак рассматривал демократически организованный самоуправляемый детский коллектив.

Сегодняшний день объективно требует новых подходов к социальному развитию ученической молодёжи. При этом значительное место отводится выбору личностью системы жизненных ценностей, формированию собственных мотивов деятельности, определению интересов, развитию организаторских способностей, которые обеспечивали бы самоутверждение молодого человека в обществе.

Однако допускаются педагогические ошибки, которые тормозят этот процесс, а иногда вызывают негативные результаты. Нужно еще на стадии проектирования той или иной модели предусмотреть возможные «риски» и, изучив имеющийся опыт, предпринять определенные шаги, чтобы избежать серьезных педагогических ошибок. Такие ошибки делят на три группы: «тотальные» педагогические ошибки; принципиальные организационные ошибки; частные методические ошибки.

В первую группу – «тотальные» педагогические ошибки, входят следующие погрешности: смешение организационных форм детской активности: детской общественной организации и ученического самоуправления. Часто ученическое самоуправление подменяется детской общественной организацией. Сказывается влияние прошлого опыта, когда в советской школе всеми делами, в том числе в области управления школой, занимались комитет комсомола и совет пионерской дружины. В данном случае ученическое самоуправление – это другое педагогическое явление, которое может и должно быть автономным. Оно существует на основе Закона Российской Федерации «Об образовании», а детские общественные организации опираются на Закон Российской Федерации «Об общественных объединениях». Законодатель разделил эти две формы детской активности, поэтому не следует противоречить требованиям законов. Создавая ученическое само-

управление, необходимо соблюдать принцип равных возможностей для тех школьников, кто не является членом детской общественной организации.

Следующая погрешность – изоляция органов ученического самоуправления от других субъектов самоуправления, то есть педагогического и родительского. Этот синдром особенно часто встречается в тех случаях, когда ученическое самоуправление только начинает свой путь. Ребята-активисты хотят полной власти, а педагогический коллектив не готов к этому. Учителя не понимают, что только при постоянном конструктивном взаимодействии с другими «ветвями» самоуправления «власть и дело» ученического самоуправления оказываются той благоприятной средой, в которой может вырасти самоуправление, способное увлечь большинство подростков.

К третьей погрешности относится восприятие ученического самоуправления только как игры в День дублера. До 70 % учащихся воспринимают ученическое самоуправление именно так.

Вторая группа ошибок – это принципиальные организационные ошибки, к которым, прежде всего, относится отсутствие необходимой и достаточной нормативно-правовой базы, учитывающей специфику данного общеобразовательного учреждения, суть которой заключается в том, что «энтузиасты» ученического самоуправления стремятся сразу использовать весь его педагогический потенциал, не обращая должного внимания на необходимость нормативного закрепления и урегулирования отношений, возникающих в процессе функционирования самоуправления. Однако необходимо помнить, что самоуправление, как и любая другая систематическая педагогическая деятельность, требует нормативного оформления. И в этом вопросе недостаточно одних общих положений, закрепленных Законом РФ «Об образовании» или Типовым положением об общеобразовательном учреждении. В школе должна быть разработана и официально принята именно необходимая и достаточная нормативная база. Только в этом случае можно приступить к запуску модели в полном объеме.

Следующая погрешность второго блока – это определенная «закрытость» и изолированность органов ученического самоуправления. Необходимо помнить, что самоуправление это не только совокупность выборных органов, имеющих определенные полномочия, а прежде всего организация гуманистических отношений, которые реализуются в процессе функционирования той или иной модели самоуправления. В противном случае созданная модель, в которой органы власти живут сами по себе, а «народ», то есть ученики, только наблюдает за происходящим. Эта ошибка достаточно широко распространена

на и может приводить к очень тяжелым педагогическим последствиям. Во-первых, такая закрытая модель приводит к появлению «звездной болезни» у тех школьников, кто входит в органы ученического самоуправления. Во-вторых, такая модель приводит к длительному противостоянию актива и коллектива. Лидеры начинают все больше отдаляться от основной массы учащихся.

Вторая погрешность данного блока – это отсутствие систематической работы по отбору и подготовке актива ученического самоуправления. Невозможно ожидать, чтобы активисты ученического самоуправления смогли умело действовать без соответствующей методической и психологической подготовки. Вторая сторона проблемы – единообразие содержания и разнообразие используемых форм и методов обучения актива. Довольно часто педагоги, понимая важность этой деятельности, используют «хорошо зарекомендовавшие себя» технологии, но без учета современной ситуации, тех изменений, которые произошли в самом подростковом возрасте.

Отсутствие системы подготовки и повышения квалификации педагогических работников в сфере самоуправления, к сожалению, это довольно типично для современной российской школы – восприятие педагога в качестве универсала, который может все: и урок провести, и классный час организовать, и детей вывести в поход и т.д. В этот же ряд ставится и ученическое самоуправление. Следует хорошо понимать, что это особый вид педагогической деятельности, требующий специальной подготовки, таким образом, профессионально заниматься организацией и консультированием самоуправления можно лишь в том случае, когда имеется соответствующая профессиональная подготовка. Игнорирование этого требования ведет к негативным последствиям.

Следующая погрешность второго блока – это перенос профессионального стиля общения с урока в деятельность по самоуправлению. При ученическом самоуправлении взрослый выступает не в роли педагога, а в роли консультанта, старшего товарища, имеющего специальную подготовку, но, к сожалению, далеко не все учителя обладают достаточной гибкостью для того, чтобы «перестроиться» и изменить стиль общения. Они по-прежнему общаются с активом и школьниками с позиции учителя. Но учащиеся нуждаются в другом – они ждут большей самостоятельности и доверия, общения в режиме диалога.

Еще одна типичная ошибка – игнорирование педагогического потенциала родительской общественности. Всегда найдутся родители,

которые готовы помочь, только к ним также нужен «индивидуальный подход».

К третьему блоку педагогических ошибок мы отнесли – частные методические ошибки, которые включают в себя: чрезмерное увлечение масштабными моделями ученического самоуправления типа «Каждый класс – республика»; возведение в абсолют принципа: «Каждое дело сами придумываем, сами выполняем и сами оцениваем»; смещение акцента работы органов ученического самоуправления только на досуговую деятельность; неверное толкование (использование) юридических терминов; использование в структуре органов ученического самоуправления правоохранительной системы, включающей прокуратуру.

Система воспитательного процесса школьного образовательного учреждения даёт возможность учащимся приобрести навыки продуктивного общения и реализации творческих способностей. Универсальным механизмом, который помогает учащимся овладеть необходимыми ей моделями социального сосуществования, навыками общественного поведения, приобрести необходимые умения успешного жизнеутверждения может быть и ученическое самоуправление, одной из основных задач которого, является формирование навыков самостоятельности и ответственности в процессе практической, творческой и общественной деятельности подростков.

Активная работа подростка в ученическом самоуправлении содействует развитию:

- крепкой базы знаний в сфере лидерства, навыков социального общения, взаимодействия, сотрудничества;
- умения анализировать социальные ситуации и выработать оптимальные программы поведения в них;
- опыта ответственного поведения в конфликтных ситуациях;
- способностей к социальному творчеству, готовности к изменению самого себя, межличностных отношений с лидерами-единомышленниками;
- стремления к самостоятельному самоопределению и самореализации, адекватной самооценки результатов своей жизнедеятельности;
- способности к симпатии, персонифицированным взаимоотношениям с другими людьми;
- стремления к поиску и реализации личного смысла жизни, способности адаптироваться к изменяющейся реальности;
- стремления к инновационному мышлению и творчеству, к выработке новых стратегий и моделей деятельности и поведения;

– готовности исполнять различные социальные роли, утверждая и сохраняя самооценку своей индивидуальности.

Как будущие полноправные граждане, подростки нуждаются в стимулирующем участии в социальной жизни для развития их самоуважения, социальной и личностной компетентности. В свою очередь к личностной компетентности мы относим: доверие к себе, ответственность за себя, самоанализ и самооценка, оценка и расширение личных способностей и ограничений, развитие личностных ценностей, готовность учиться и развиваться, самомотивацию и самостоятельную инициативу, готовность действовать и достигать цели, преодоление стрессов и страхов, развитие творчества, умение решать проблемы. К социальной компетентности относим: навыки общения (вербальные и невербальные), навыки сотрудничества, навыки работы в команде, умение разрешать конфликты, компетентность в управлении, социальная ответственность, толерантность, умение достигать договорённостей, умение проектировать и видеть перспективу. Следовательно, развивая эти компетентности, отражается направленность образовательного процесса в современной школе на формирование социальных компетенций подростков, а именно приобретение ими опыта социального действия, позволяющего реализовывать важнейшие человеческие ценности, лежащие в основе их субъектной позиции, мировоззрения, выбирать линию поведения, выражать отношение к обществу и к самим себе, что определено в Законе РФ «Об образовании», это же подчеркивается в рамках проекта новых образовательных стандартов второго поколения.

Обращая внимание на то, что как в процессе самоуправления, так и в новых стандартах второго поколения, особое внимание уделяется социальной и личностной компетентности, школьному психологу целесообразно проводить с учащимися специальной подготовки.

В современной психологии и педагогике среди «шести ключевых умений» два непосредственно относятся к сфере коммуникативных действий:

1) общение и взаимодействие (коммуникация), т. е. умение представлять и сообщать в письменной и устной форме, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции;

2) работа в группе (команде), т. е. умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации.

К этим двум базовым аспектам коммуникативной деятельности необходимо также добавить третий: совместная деятельность способствует возникновению рефлексии, т. е. способности учащихся рас-

смагивать и оценивать собственные действия, умение анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

Таким образом, разработанные программы должны достигать следующие конкретные цели:

- выработать положительное отношение друг к другу и умение общаться так, чтобы общение с тобой приносило радость;
- развивать навыки взаимодействия в группе;
- создать положительное настроение на дальнейшее продолжительное взаимодействие в тренинговой группе;
- развивать невербальные навыки общения;
- развивать навыки самопознания;
- развивать навыки восприятия и понимания других людей;
- учиться познавать себя через восприятие другого;
- представление о «неверных средствах общения»;
- развивать положительную самооценку;
- сформировать чувство уверенности в себе и осознание себя в новом качестве;
- познакомить с понятием «конфликт»;
- определить особенности поведения в конфликтной ситуации;
- обучить способам выхода из конфликтной ситуации;
- отработать ситуации предотвращения конфликтов;
- закрепить навыки поведения в конфликтной ситуации;
- снизить уровень конфликтности подростков.

Групповая игра и другие виды совместной деятельности в ходе тренинга вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права. В тренинге создается специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи даёт подростку чувство благополучия и устойчивости.

В ходе тренингов социальной компетентности учащиеся через ролевое проигрывание успешно отрабатывают навыки культуры общения, усваиваются знания этикета.

Подводя итог, можно сказать о том, что образование будущего направлено на формирование личности, которое происходит благодаря социальному механизму наследования и приумножения социальных ценностей. А это, в свою очередь, невозможно без проявления человеком собственной активности и педагогического обеспечения успешного протекания этого процесса. Человек наследует социальные ценности тогда, когда он входит в состав какого-либо сообщества людей, и выполняет в нем определенные социальные роли.



Поэтому целесообразно рассматривать школьное ученическое самоуправление и его потенциал как один из механизмов для развития у учащихся качеств, которые позволяют им стать личностями.

## **ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**ЧЕРДАНЦЕВА Л. В., ЕРАСТОВА Г. В.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка детский сад № 418

Экология как наука появилась еще в конце 19 века, однако долгое время она оставалась чистой биологической наукой, которая интересовала лишь ученых. И только в середине 20-го столетия экология приобрела широкую известность среди людей. Она стала наукой, которая должна помочь людям выжить, сделать среду их обитания, приемлемой для их существования.

Сущность экологии хорошо отражают «законы», сформулированные американским ученым Б. Коммонером:

- Все связано со всем;
- Все куда-нибудь девается;
- Все что-нибудь да стоит;
- Природа знает лучше.

Особое значение для развития личности дошкольника имеет усвоение им представлений о взаимосвязи природы и человека. Овладение способами практического взаимодействия с окружающей средой обеспечивает становление мировидения ребенка, его личностный рост.

Существенную роль в этом направлении играет поисково-познавательная деятельность дошкольника, протекающая в форме экспериментальных действий. В их процессе дети преобразуют объекты с целью выявить их скрытые существенные связи с явлениями природы.

Цель экологического образования: формирование человека нового типа с новым экологическим мышлением, способного осознать последствия своих действий по отношению к окружающей среде и умеющего жить в гармонии с природой. Над этой темой работали: Н. Е. Веракса, Н. Н. Поддъяков, Л. А. Парамонова.

Цель нашей образовательной деятельности – удовлетворить естественное детское любопытство и любознательность, потребность в игре и новых впечатлениях, желание сделать что-либо своими руками и стремление познавать окружающий мир, свойства предметов, способность взаимодействовать друг с другом.

В процессе обучения исследовательскому поведению и экспериментированию выявляется уровень развития познавательной деятельности детей не только по отдельным аспектам, но и в комплексе в рамках данной методики.

Велико значение игры для психического развития детей. Доказательством тому служат эксперименты с водой: ребенок бесконечно может переливать воду, разливать ее по различным емкостям, «ловить рыбу» пускать кораблики и т. д. трудно сказать, что творится в душе ребенка во время таких игр, но они явно приносят внутренний покой и радость. Эксперименты с водой широко используют педагоги в работе с дошкольниками.

Но ту же воду можно использовать и для формирования и развития пространственно-количественных представлений, счетных операций, развития мелкой моторки, зрительной и слуховой памяти, внимания, мышления, для развития речи. Дети учатся сравнивать объекты и явления, выделять признаки сходства и различия, классифицировать объекты по форме, цвету и величине, выделять лишние и уметь объяснить свой выбор. В ходе таких игр рождается доверительные отношения между взрослым и ребенком, устанавливаются положительные взаимоотношения между взрослым и ребенком, устанавливаются положительные взаимоотношения между детьми, они учатся помогать друг другу, поддерживать. В процессе таких игр расширяется сенсорный опыт дошкольников и обогащается их жизненный опыт. Игры с водой способствуют развитию таких качеств детей, как организованность, дисциплинированность, аккуратность, ответственность, целенаправленность и т. д.

Что же может быть главным в организации таких игр?

Основные принципы игр с водой:

– Создание естественной стимулирующей среды. Для этого педагог подбирает задание, соответствующее возможностям ребенка и его возраста.

– Инструкция к играм должна носить сказочную форму, быть четкой и понятной.

– «Вхождение в игру» – реальное проживание, проигрывание всевозможных ситуаций вместе с героями игр.

– Педагог должен быть вместе с ребенком, он должен быть

партнером, который тоже подчиняется определенным правилам, по принципу «в игре все едины», то есть педагог должен стать «ребенком».

При планировании образовательной деятельности с водой следует учитывать принцип научности, доступности, принцип связи знаний и умений с жизнью, принцип последовательности. Педагог знакомит детей со способами изменения вкуса воды, показывая, как это можно сделать; в совместной деятельности просит детей «научить» его, как можно сделать воду сладкой или соленой, а также учит ребенка «ловить» рыбу, рассказать о рыбалке, о том, сколько рыб он поймал, просит найти свое количество рыб в альбоме «Математическая мозаика» и раскрасить свой улов.

Обучение игровым действиям с водой не является изолированной задачей, а входит неотъемлемой составной частью в образовательный процесс, который необходимо строить на основе упорядоченной совокупности взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, средств и организованных форм развивающего обучения.

В группе старшего возраста проведение экспериментов должно стать нормой жизни, их надо рассматривать не как развлечения, а как путь ознакомления детей с окружающим миром и наиболее эффективным способом развития мыслительных процессов. Эксперименты позволяют объединить все виды деятельности и все стороны воспитания, развивают наблюдательность и пытливость ума, развивают стремление к познанию мира, все познавательные способности, умение изобретать, использовать не стандартные решения в трудных ситуациях, создавать творческую личность.

Одно из китайских изречений гласит:

То, что я услышал, я забыл.

То, что я увидел, я помню.

То, что я сделал, я знаю!

Главное достоинство применения метода экспериментирования в детском саду заключается в том, что в процессе эксперимента:

– Дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.

– Идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции.

– Развивается речь ребенка, так как ему необходимо давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы.

– Происходит накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения.

– Детское экспериментирование важно и для формирования самостоятельности, целеполагания, способности преобразовывать какие-либо предметы и явления для достижения определенного результата.

– В процессе экспериментальной деятельности развивается эмоциональная сфера ребенка, творческие способности, формируются трудовые навыки, укрепляется здоровье за счет повышения общего уровня двигательной активности.

Поэтому, осознавая необходимость развития у детей активной познавательной – исследовательской деятельности, одним из направлений нашей работы стало изучение особенностей детского экспериментирования и внедрения его в свою практическую деятельность.

## **ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**БАЛИНА О. В., ДЕГТЯРЕВА Е. Б., ДАРЕНСКИХ С. И.**  
г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное  
учреждение центр развития ребенка детский сад № 418

В группу компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи все чаще приходят дети с заключением – общее недоразвитие речи со стертой формой дизартрии. У детей оказываются несформированными не только фонетика, лексика и грамматика, но и нарушены голос, дыхание, просодика, мимическая мускулатура лица; общая и мелкая моторика пальцев рук; коммуникативные навыки. Познавательная активность детей снижена, знания об окружающем на низком уровне.

Неполная коррекция общего недоразвития речи скажется отрицательно на общем развитии детей. Могут возникнуть неуверенность в себе, тревожная мнительность, агрессивность и т. п.

При этом неуклонно растет объем знаний, которые необходимо усвоить детям перед школой, и усвоить их надо ребенку не механиче-

ски, а осмысленно. Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их задачами, нужно позаботиться о своевременном и полноценном формировании у них мыслительной деятельности, грамотной связной речи. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

Современные исследователи (Иванова А. И., Куликовская И. Э., Николаева С. Н., Рыжова Н. А., Поддьяков Н. Н. и др.) рекомендуют использовать метод экспериментирования в работе с детьми дошкольного возраста.

Детское экспериментирование создает условия для успешного обучения в школе – это один из эффективных приёмов и методов в работе по развитию познавательной деятельности дошкольников и коррекции общего недоразвития речи.

В процессе эксперимента:

- активизируется и развивается познавательная деятельность детей, они получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания;

- активизируются их мыслительные процессы, происходит накопление фонда умственных приемов и операций;

- идет коррекция общего недоразвития речи: обогащается и активизируется словарный запас ребенка; совершенствуется грамматический строй речи и развивается связная речь, так как ему необходимо давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы. Поставленные звуки быстрее автоматизируются в речи; за счет манипуляций с предметами развивается мелкая моторика; укрепляется здоровье за счет повышения общего уровня двигательной активности;

- развивается эмоциональная сфера ребенка, творческие способности, самостоятельность при решении данной задачи; формируются трудовые и коммуникативные навыки, закладываются навыки учебной деятельности.

Этот метод привлек нас, педагогов, своей оригинальностью, новизной, актуальностью. Объектом исследования мы взяли воздух. Мысль о том, что Челябинская область входит в число регионов с наиболее неблагоприятной экологической обстановкой, не оставляла нас в покое. Именно в Челябинской области отмечается высокий уровень загрязнения воздуха. И никто из детей не смог ответить на во-

просы: «Что такое воздух?», «Какой бывает воздух?», «Какие свойства воздуха ты знаешь?» и т. п.

В программе «Воспитание и обучение в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой в разделе «Ребенок и окружающий мир» раздел «Воздух» не разработан и не имеет методико-практической базы. Поэтому мы разработали проект программы по познавательному развитию детей старшего дошкольного возраста «Музей воздуха». Занятия являются обязательными для всех детей. Они четко планируются, для них отведено постоянное время в режиме дня. Содержание экспериментов для воспитанников каждой группы отбирается на основе данных психолого-педагогического обследования детей. Участниками программы стали воспитатели группы, учитель-логопед, дети и родители.

Проект программы включает следующие разделы:

- пояснительная записка;
- деятельность в рамках программы;
- дидактический материал;
- методическое обеспечение программы;
- диагностическое обеспечение программы;
- перспективный план экспериментирования по теме «Воздух»;
- тематический план экспериментирования по теме «Воздух».

Тематический план – это комплексное планирование, система четко намеченных мероприятий на каждый месяц и неделю по теме «Воздух». Комплексные занятия эффективно и всесторонне развивают личность ребенка, а сочетание различных видов деятельности способствует более быстрому и легкому формированию отношения к содержанию занятия.

План мероприятий:

1. «Опыты с воздухом в детском саду»
  - опыты с воздухом (картотека опытов);
  - утренние пятиминутки (беседы, пересказ и составление небольших рассказов, чтение и заучивание стихотворений, отгадывание и самостоятельное составление загадок);
    - вечерние чтения детских книг о воздухе;
    - изодетельность детей (рисование, аппликация, конструирование, лепка); выставка рисунков;
    - дидактические, сюжетно-ролевые игры; изготовление атрибутов к играм и драматизациям;
    - драматизация – мы большое внимание уделяем данному направлению при реализации программы, так как при инсценировке стихотворений, сказок и фрагментов из сказок, кукольных инсцениро-

вок идет большая работа по коррекции стертой формы дизартрии и развитию связной речи;

– просмотр видеоматериалов (мультфильмов, фильмов, познавательных материалов);

2. «Детское экспериментирование в семье» (чтение книг, отгадывание ребусов, загадок; проведение опытов и т. п.).

3. «Работа с родителями» (совместные КВН, вечерние посиделки, выступления родителей перед детьми и детей перед родителями с инсценировками и спектаклями, выпуск газет для родителей, консультации, беседы, изготовление книжек-малышек, макетов, атрибутов и т. д.).

4. Экскурсии и походы.

5. Наблюдения.

Все групповое пространство оформлено в стиле «Музей воздуха». И в этом музее есть различные центры игрового пространства, оснащенные материалами по теме «Воздух»:

1. Центр природы, частью которого является лаборатория для занятий и самостоятельной деятельности.

2. В центре экспериментирования имеются экспонаты, сделанные руками детей и их родителей. Центральную экспозицию центра составляет «чудо-дерево», которое также украшено поделками детей и родителей, и плоскостной макет земного шара, который дети украсили цветами и листьями, символизируя экологическое благополучие нашей планеты.

3. Украшением литературного центра служит воздушный змей. Здесь же оформлена подборка детских книг, книг по интересам, иллюстраций, энциклопедий, журналов, словарей и т. п.

4. Центр речевого развития «Цветик-семицветик» направлен на обогащение словаря, развитие грамматического строя речи и связной речи. Композицию центра речевого развития составляет оформление в стиле Цветика-семицветика, олицетворяющего движение своих лепестков по воздуху. Его можно использовать при проведении разнообразных дидактических игр, которые мы подготовили сами.

5. Центр «Играем в театр» несет в себе цель развития творческих способностей детей, художественно-эстетического и речевого развития. Оформлен центр по мультфильму «Вверх». Этот центр еще можно использовать как «Центр уединения».

6. В центре физического развития среди разнообразного оборудования находятся мячи, флажки, ленты, ветрячки (для игр на воздухе) и др.

7. Мини-кафе «Воздушное чудо». На фоне воздушных пузырьков находится барная стойка, на полочках стоят баночки с вареньем,

сухие травы для приготовления напитков. Здесь же можно приготовить овощные и фруктовые салаты, выпечку.

8. В игровом центре оформлена выставка воздушного транспорта. С потолка спускается большой воздушный шар, сделанный руками педагогов и детей.

9. В раздевалке находится стенд со сменяемой информацией «Школа Гномов». Выставки детских и семейных работ, газеты для родителей и др.

Так организованная предметно-развивающая среда способствует созданию условий для развития познавательной, самостоятельной опытно-экспериментальной деятельности; развитию речи детей.

Эксперименты позволяют объединить все виды деятельности и все стороны воспитания; развивают стремление к познанию, познавательные способности, наблюдательность и пытливость ума, умение использовать не стандартные решения в трудных ситуациях. Все это также способствует коррекции общего недоразвития речи у детей и успешному обучению их в школе.

## **РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ**

**БАСКАЕВА Н. Д.**

г. Ставрополь, Школа–интернат № 36

Проблема развития мышления наиболее разработанная в сурдопсихологии.

Исследовались разные виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое (конкретно-понятийное и абстрактно-понятийное) – мыслительные операции, решение задач, формирование понятий. При изучении мыслительных операций у глухих детей было показано, что при анализе и сравнении предметов глухие младшие школьники легче выделяют признаки, «бросающиеся в глаза», чем существенные, но малозаметные. Глухие дети позднее, чем слышащие, научаются выделять в предметах не только различия, но и сходство. Заметно труднее для глухих, чем для слышащих, сравнивать предметы не на основе их непосредственного восприятия, а по представлению (И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф).

Изучение наглядно-действенного мышления глухих младших школьников показало, что у глухих имеется некоторое отставание в решении сложных наглядно-действенных задач по сравнению со слышащими сверстниками. Глухие дети более медленно, чем слыша-



щие, овладевают обобщенными приемами предметных действий, необходимыми для решения зрительно-пространственных задач, проявляют склонность к привычным, стереотипным способам решения без учета изменившихся условий задачи, затрудняются при необходимости мыслить обратимо применительно к конкретной ситуации (Н. В. Яшкова). Решение зрительно-пространственных задач усложняется из-за того, что дети недостаточно владеют значениями слов, выражающими пространственные отношения, – под, над, напротив, слева, справа и т. д. (О. И. Кукушкина).

По данным исследований (Т. В. Розанова), глухие дошкольники и младшие школьники несколько отстают от нормально слышащих детей в умении решать наглядные задачи, где требуется устанавливать отношения по принципу симметрии и по принципу аналогии. К началу среднего школьного возраста различия в развитии наглядно-образного мышления у глухих и слышащих детей значительно сокращаются.

Наибольшее отставание и своеобразие наблюдается у глухих детей в отношении развития их словесно-логического мышления. Овладение речевым мышлением начинается у глухих детей в дошкольном возрасте и продолжается в младшем школьном возрасте. При этом у глухих детей достаточно долго не формируется необходимая обратимость связей между предметами, признаками, действиями и их обозначениями. Связь от слова к объекту в мыслительных действиях начинает функционировать значительно раньше, чем связь от объекта к слову. Такая односторонность в оперировании словесными обозначениями создает трудности в анализе, обобщении и дифференцировании наглядных ситуаций.

У глухих детей значительно позднее, чем у слышащих (с отставанием на 3–4 года и более), формируется понятийный подход к решению задач. Глухие дети испытывают большие трудности в овладении понятиями разной меры обобщенности, соотнесенными друг с другом по содержанию. Развитие конкретно-понятийного мышления совершается у глухих детей на протяжении обучения в школе. Только в старшем школьном возрасте у глухих детей начинает формироваться абстрактно-понятийное мышление.

Глухие дети с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями и поступками людей. Глухие младшие школьники понимают причинно-следственные отношения применительно к наглядной ситуации, в которой эти отношения четко выявляются. Дети не умеют выявлять скрытые причины каких-либо явлений, событий. Они нередко смешивают причину со следствием, с

целью, сопутствующими или предшествующими явлениями, событиями. Они часто отождествляют причинно-следственные и пространственно-временные связи.

Умение устанавливать причинно-следственные и другие зависимости продолжает формироваться у глухих детей в среднем и старшем школьном возрасте.

Наиболее трудными для глухих детей оказываются логическая переработка текста, построение умозаключений на основе тех сведений, которые сообщаются им в речевой форме.

Для подавляющего большинства глухих детей не только младшего, но и более старшего школьного возраста характерно то, что они обнаруживают значительно большие возможности мышления при небольшой помощи взрослого, чем в условиях полностью самостоятельного выполнения заданий.

Установленные факты и зависимости, характеризующие отставание и своеобразие в развитии словесно-логического мышления глухих детей, во многом обусловлены недостатками обучения. При обучении, специально направленном на формирование умений оперировать понятиями, выделять причинно-следственные отношения и другие логические зависимости, осуществлять умозаключения, у глухих детей наблюдается заметное продвижение в развитии словесно-логического мышления в целом (Т. А. Григорьева, Т. В. Розанова).

Нет необходимости говорить о значении понятийного мышления для овладения глухими учащимися самыми разнообразными знаниями, содержащимися как в учебной, так и в политической, художественной, научно-популярной и другой литературе. В школах для глухих детей нужно реализовать особую программу по развитию мышления ребенка. Эту программу можно разделить на следующие этапы.

1. Понятийное мышление глухих детей формируется на основе наглядно-действенного и наглядно-образного мышления в единстве с развитием речи, устной и письменной (экспрессивной и импрессивной). При этом глухих детей необходимо научить характеризовать в речи одну и ту же конкретную ситуацию разными способами, т. е. выделять в этой ситуации речевым способом то одни, то другие отношения.

2. Мысленные операции (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация) вырабатываются у глухих детей как сознательно применяемые способы мыслительной деятельности. Дети учатся выделять признаки предметов по определенному плану:

1) внешние свойства (цвет, форма, величина; внешнее строение), части и частицы и их свойства, отношения между частями предмета, их свойствами;

2) внутренние свойства и признаки (материал, из которого сделан предмет; внутреннее строение);

3) функциональные свойства и назначение предмета;

4) принадлежность к предметам определенного рода и вида.

По указанным признакам анализируются отдельные предметы, сравниваются с другими, обобщаются группы предметов. При сравнении используются 2–3 и более предметов для подчеркивания тех или иных общих и отличительных

свойств. При обобщении в одних и тех же предметах выделяются разные и общие свойства – основания для обобщений.

3. Дети обучаются началам логической грамоты: принципам классификации; формулированию суждений с кванторами «все», «некоторые», «ни один», «некоторые не» и их оценке как истинных или ложных; построению простейших дедуктивных и индуктивных умозаключений, доказательств и определений.

4. У детей формируется понимание логических зависимостей типа причина – следствие, действие – цель. Определяются различия между целевыми и причинно-следственными отношениями, а также их отличия от пространственно-временных отношений. Дети учатся выражать логические зависимости:

1) в ответах на вопросы взрослого об отношениях в жизненных ситуациях, в содержании сюжетных картин;

2) по собственной инициативе в письменных сочинениях и устных рассказах о жизненных ситуациях, о содержании сюжетных картин на основе логического подхода к излагаемому, руководствуясь определенным планом;

3) в ответах на вопросы по тексту рассказа;

4) в самостоятельных пересказах – в устных и письменных – содержания рассказа.

5) У детей вырабатываются умения сопоставлять и обобщать сведения, содержащиеся в разных местах рассказа или математической словесно сформулированной задачи, и делать на основе сопоставления выводы о том, что прямо не выражено, но подразумевается в рассказе или задаче (пропущенные звенья изложения, события, которые могли быть до и могут быть после описанных, известное и неизвестное в задачах и т. п.).

6. Формируются способы мыслительной деятельности по сравнению и обобщению не только конкретных предметов, но жизненных ситуаций, воспринимаемых непосредственно, изображенных на картинах, описанных в рассказах, выраженных в математических задачах.

Постепенно по мере обучения к 13–14 годам у глухих детей совершенствуется умение опознания эмоций и чувств, а также определение причин, их вызывающих. Глухие подростки овладевают многими понятиями, относящимися к эмоциональным состояниям и социально-нравственным чувствам. Они в ряде случаев могут правильно в качестве причины эмоции выделить внутреннее отношение одного человека к другому. Но в целом у них сохраняются трудности понимания взаимосвязей между эмоциональными состояниями человека и порождающими их жизненными ситуациями. Ряд психологических исследований дает некоторое представление о формировании характера у глухих детей

#### Литература

1. Исследование личности детей с нарушениями слуха: сб. науч. трудов [Текст] / Под. ред. Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М., 1981.
2. О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей [Текст] / Под. ред. И. М. Соловьева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- 3 Психология глухих детей [Текст] / Под ред. И. М. Соловьева // Педагогика. – М., 1971.

## **ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

**БЕЛИМЕНКО Т. В.**

г. Ставрополь, Школа-интернат № 36

Одной из воспитательных задач нашего коллектива является работа по формированию духовно-нравственной личности, обладающей гражданской позицией, навыками поведения, развития у неслышащих детей высокого уровня мировоззренческих убеждений, позволяющих им ориентироваться и адаптироваться в сложном мире социальных отношений.

Почему же гражданское воспитание является одним из важнейших задач современной школы?

Современный взгляд на общество предполагает прежде всего взгляд на общественное устройство, как изменяющееся; новая ситуация требует нового поведения. Важнейшей составляющей этого нового поведения является овладение знаниями нормативно-правовых документов (право молодёжи на образование, права и обязанности де-

тей, гражданский кодекс РФ, права человека, семейный кодекс, как подростку защитить свои права, права и обязанности инвалидов, Федеральный Закон «Об образовании») касающихся школьников и их родителей. Другими словами, школьники должны не только знать, но и уметь пользоваться своими знаниями, уметь анализировать, делать выводы, оценивать ситуацию, делать выбор и брать на себя ответственность на основе своих социальных и гражданских приоритетов. Так как же осуществить ситуацию «научения», «проживания» детьми гражданско-правовых действий, сформировать готовность и способность участвовать в гражданской жизни?

Что же такое гражданское воспитание?

Гражданское воспитание – это совокупность воспитания и обучения, ориентированное на формирование совокупности гражданских свойств личности:

1. Социально-гражданская компетентность (совокупность знаний в области социологии, этики, права, политологии, позволяющих личности свободно ориентироваться в жизни гражданского общества).
2. Гражданственность (наличие у человека социально-значимых нравственных ценностных ориентиров).
3. Гражданская активность (акции, направленные на укрепление правопорядка и защиту прав граждан, акции добрых дел и милосердия).
4. Воспитание гражданина нового демократического государства.

Гражданское воспитание в нашей школе – это подготовка учащихся к ответственной, осмысленной жизни и деятельности в демократическом правовом государстве, гражданском обществе; приобщение учащихся к историко-культурным традициям родной школы, города, края; умение и желание вести здоровый образ жизни.

Для достижения указанной цели педагоги школы решают следующие задачи:

1. Воспитывают в школьниках любовь к своей Родине, школе, родному краю, интерес к её историческому прошлому, формируют у них такие понятия, как долг, честь, гражданская нравственность.
2. Воспитывают активную, физически развитую личность посредством участия в физкультурно-оздоровительных мероприятиях и занятиях в секциях.
3. Изучают нормы общественной жизни, законы, её регулирующие; знакомят с нравственными и правовыми нормами, регулирующими жизнь отдельного человека и общества в целом.
4. Развивают у учащихся социальную активность, желание участвовать в преобразованиях окружающей жизни и в социально

значимых акциях; воспитывают качества гражданина, ответственность, уважение к другим и самому себе, чувство собственного достоинства.

5. Формируют рациональные взаимоотношения подрастающего человека с окружающим миром.

5. Развивают лидерские качества личности – ответственность за порученное дело, но и умение подчиняться более компетентному в этом вопросе человеку.

Педагогический коллектив школы понимает, что цели и задачи гражданского воспитания не могут быть достигнуты в рамках отдельного учебного курса. Более эффективным является включение в тематику у различных школьных предметов и внешкольных мероприятий.

Гражданское образование и воспитание реализуется в следующих формах:

- Предметная;
- Межпредметная;
- воспитательная (внеклассная, внеурочная работа).

Реализация целей и задач гражданского образования и воспитания в нашей школе проходит через систему, которая включает три периода школьной жизни:

- начальный (1–4 кл.);
- средний (5–7 кл.);
- старший (8–13 кл.)

Целостность системы обеспечивается единством основных идей, преемственностью содержания гражданского образования и воспитания на каждом этапе, единством методических подходов к его осуществлению. На каждом этапе работа строится с учётом возрастных особенностей учащихся.

В начальных классах широко применяются следующие формы работы:

- наблюдение;
- беседы;
- экскурсии;
- ролевые игры;
- изготовление сувениров для гостей школы;
- просмотр фильмов, иллюстраций;
- чтение художественной литературы;
- участие в различного рода конкурсах и соревнованиях;
- оформление классных уголков, альбомов, папок-раскладушек;
- участие в акции «Добрые дети мира»;

Все мероприятия в младшей школе направлены и направляются на формирование представлений о человеке, как о главной ценности общества, на формирование понятия о своей малой родине, обучают первичным навыкам учебной деятельности, толерантному отношению к одноклассникам, взрослым, культуре общения, учат оценивать влияние своего поведения на других людей, брать ответственность на себя и разделять её с другими (хорошо вести себя, способствовать поддержанию порядка в классе, заботиться о домашних животных и т. д.), следить за своим здоровьем, выполняя требования домашнего и школьного режима.

Учащихся средней школы отличает от младших учащихся проявление интереса к себе и другим, им характерна быстрая смена и нестабильность интересов, стремление к самореализации в различных сферах деятельности. В этот период развивается самосознание подростка, происходит становление его практического сознания, развивается чувство ответственности, формируются представления о своём месте в социуме, навыки социального поведения.

Соответственно этому возрасту усложняются формы и методы работы:

- беседы более серьёзного содержания;
- экскурсии (темы усложняются и добавляются экскурсии в профессиональные училища);
- просмотр фильмов более серьёзного содержания;
- оформление тематических папок и уголков;
- встречи с людьми разных профессий;
- участие в различных конкурсах, соревнованиях, фестивалях на различном уровне;
- написание конкурсных сочинений;
- чтение художественной литературы и периодики с дальнейшим;
- обсуждением прочитанного;
- участие в акции «Добрые дети мира»;
- участие в спортивно-оздоровительных мероприятиях;

Педагоги уделяют большое внимание обучению учащихся навыкам самостоятельной работы, контролю своей деятельности, оценке её результатов; помогают осознать, как изменяются эмоции и поведение в подростковый период, контролировать их по отношению к самому себе, членам семьи, другим людям; осознавать роль и важность социальных, культурных знаний, умений и навыков в жизни человека; понимать последствия антиобщественного девиантного и агрессивного поведения по отношению к отдельным людям и социуму; дают

знания, как адекватно реагировать на подобное поведение, защищаться и искать помощь, куда можно обратиться за помощью и поддержкой в критической ситуации; воспитывают потребность вести здоровый образ жизни.

Старший школьный возраст характеризуется ещё более сложными формами и методами, используемыми педагогами в работе:

- беседы проблемного характера;
- экскурсии в различные учебные заведения;
- встречи с людьми различных профессий (работниками правоохранительных органов);
- диспуты;
- написание рефератов и выступление с ними перед своими одноклассниками, ребятами из других классов;
- оформление стендов с фотографиями о проделанных экскурсиях;
- оформление папок (гражданскому воспитанию, ведению здорового образа жизни, профориентации, истории родного города);
- участие в акции «Добрые дети мира»;
- участие в различных конкурсах, соревнованиях, фестивалях (городского, краевого, российского, международного уровней);
- участие во всех физкультурно-оздоровительных мероприятиях;
- чтение различной литературы и дискуссии по прочитанному;
- просмотр фильмов с последующим обсуждением;
- посещение культурных центров города.

В этом возрасте ярко выражено стремление учащихся к решению проблем профессионального самоопределения. Всё больше наших учащихся стремится получить полное образование, поступить далее в учебное заведение и по окончании его найти работу по специальности, занять достойное место в обществе слышащих.

Старшеклассники отличаются более глубокими знаниями об основных нормах права, правах и обязанностях человека и гражданина в Российской Федерации, роли правосудия в жизни общества; о возможных профессиональных областях, собственных притязаниях на деятельность в этих областях, своей позиции в социуме; знают историю своей школы, города, края; знают о том, что каждый человек должен вести здоровый образ жизни и т. д.; умеют обосновывать и отстаивать в устной и письменной форме собственное мнение о проблеме, событии или явлении; могут договариваться с окружающими; принимать активное и осознанное участие в жизни класса, школы. Гражданское воспитание в рамках воспитательной системы школы должно опираться на общечеловеческие, вечные нравственные ценно-



сти. Таковыми являются следующие фундаментальные понятия: земля, отечество, семья, труд, знания, культура, мир, человек.

Каждый педагог должен понимать, чтобы воспитать гражданина, нужно обновить и оздоровить общество, и наоборот: чтобы изменить общество, нужно воспитать гражданина, который обновил бы это общество.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ ПО ФИЗИКЕ ПРИ РЕШЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ И ВЫПОЛНЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ**

**КУДИНОВ В. В.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

Рассматриваемая нами модель организации учебного процесса по физике в 5–6 классах представлена двумя составными частями: содержательной и процессуальной. Рассмотрим каждую часть более подробно и опишем методику решения экспериментальных задач и заданий.

Содержательная часть представлена усваиваемым содержанием, в которое нами включены знания, умения и навыки учащихся в области экспериментирования.

Знания, умения и навыки учащихся в области экспериментирования в той или иной мере рассматривается в работах А. А. Боброва, Р. Ф. Кривошаповой, В. Г. Разумовского, Н. А. Родиной, В. Я. Синенко и др. Разделяя точку зрения В. Я. Синенко о содержании экспериментальных знаний умений и навыков учащихся, рассмотрим следующие блоки [4]:

1. Блок экспериментальных знаний:

- а) методологические знания об эксперименте как методе познания;
- б) технологические знания о приемах экспериментирования.

2) Блок экспериментальных умений и навыков:

а) стандартные ( типовые) умения и навыки на основе четких предписаний, указаний;

б) интеллектуальные умения и навыки обеспечения физического эксперимента в ситуациях, отличных от стандартных:

– поисковые умения и навыки по нахождению, обеспечению и обоснованию оптимальных путей экспериментирования и получения результатов в предложенном эксперименте;

– конструкторские умения и навыки по составлению схемы эксперимента, конструированию и изготовлению приборов и экспериментальных установок).

Полагая в основу деления экспериментальных знаний уровень их фундаментальности и выделяя на этой основе методологические и технологические знания, В. Я. Синенко исходит, во-первых, из признания современной дидактикой необходимости вооружения учащихся наряду с конкретными знаниями способами и методами получения знаний, а во-вторых, из сущности концепции учебного физического познания.

В целом, мы согласны с автором по поводу такой формы представления состава экспериментальных умений учащихся. Однако методисты и учителя физики сегодня стремятся отказаться от работы учащихся по заранее подготовленному алгоритму, о котором упоминает В. Я. Синенко, так как это не способствует развитию творческих способностей учащихся к исследовательской деятельности, в том числе по физике.

Что касается состава экспериментальных знаний, умений и навыков учащихся по физике в пропедевтическом курсе, то естественно он требует уточнения. Основываясь на позиции В. Я. Синенко, сформулируем состав блоков экспериментальных знаний, умений и навыков (см. табл. 1).

Таблица 1

Состав экспериментальных знаний, умений и навыков учащихся в пропедевтическом курсе физики

Группа знаний, умений, навыков	Состав
1) Блок экспериментальных знаний	
методологические знания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– представления об особенностях физического эксперимента, наблюдений, измерений – как методов научного физического познания, связей и отличий между ними;</li> <li>– первичное представление об основных функциях научного физического эксперимента (исследовательской и критериальной);</li> <li>– представление об основных видах физического эксперимента сообразно с этапами творческой деятельности ученого-исследователя;</li> <li>– представления об основных этапах и действиях по реализации научного физического эксперимента.</li> </ul>

Технологические знания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знания принципов действия некоторых физических приборов и правил обращения с ними;</li> <li>– знания правил безопасного для жизни и здоровья экспериментирования;</li> <li>– представления об обобщенном плане действий при подготовке и осуществлении, эксперимента (в том числе наблюдения и измерения);</li> <li>– знания основных действий по наладке установки для эксперимента;</li> <li>– знания о некоторых способах кодирования результатов эксперимента и их обработки.</li> </ul>	
<b>2) Блок экспериментальных умений и навыков</b>		
стандартные умения и навыки	<ul style="list-style-type: none"> <li>– отбор приборов к эксперименту в соответствии с поставленной проблемой или по перечню оборудования с указанными параметрами каждого из приборов;</li> <li>– подготовка каждого из приборов к эксперименту и правильного пользования ими;</li> <li>– сборка экспериментальной установки по предложенным рисунку или схеме или самостоятельно;</li> <li>– наладка экспериментальной установки по предложенному плану;</li> <li>– проведение наблюдений и измерений по своему или предложенному плану эксперимента;</li> <li>– соблюдение правил безопасной работы в ходе подготовки и проведения эксперимента;</li> <li>– кодирование результатов эксперимента по своему или предложенному способу;</li> <li>– обработка результатов эксперимента.</li> </ul>	
интеллектуальные умения и навыки	Поисковые	<ul style="list-style-type: none"> <li>– формулировка проблемы и гипотезы экспериментальной работы;</li> <li>– составление плана выполнения эксперимента или наблюдения;</li> <li>– выделение факторов влияющих на изменение наблюдаемых явлений (величин);</li> <li>– самостоятельного выбора способов кодирования результатов эксперимента;</li> <li>– анализа результатов эксперимента и получения выводов.</li> </ul>
	Конструкторские	<ul style="list-style-type: none"> <li>– конструирование установок физического эксперимента из типового или самодельного оборудования на основе познавательной проблемы;</li> <li>– умения и навыки составления плана действий для осуществления эксперимента;</li> <li>– конструирование и изготовление простейших физических приборов и устройств и проведение опытов с их использованием.</li> </ul>

Процессуальная часть содержательного блока структурно-функциональной модели представлена способами учебной деятельности в условиях раннего обучения физике. К основным видам учебной деятельности и соответствующим умениям в процессе изучения физики, как нами уже было отмечено ранее, относятся познавательная, практическая, организационная, самоконтроля и оценочная.

По мнению М. Д. Даммер, состав познавательной деятельности определяется источниками информации, специфическими для данного учебного предмета. В процессе изучения физики к ним относятся учебники и научно-популярная литература, наблюдения, эксперимент. К функциям познавательной деятельности можно отнести вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками; воспитание мировоззрения, нравственных качеств учащихся; развитие познавательных возможностей, активности, самостоятельности учащихся; выявление и реализацию потенциальных возможностей учащихся; приобщение к поисковой и творческой деятельности.

К практическим относятся следующие виды деятельности; по использованию различных средств измерений, лабораторных, бытовых и других принадлежностей; вычислительная; по построению и анализу графиков функциональных зависимостей между величинами; по решению задач разного вида. К функциям практической деятельности на уроках физики относятся осознание практической значимости физики; развитие политехнического кругозора; вооружение практическими знаниями, умениями, навыками; развитие сенсорно-двигательной сферы.

К организационной относится деятельность по планированию и осуществлению на основе составленного плана других видов учебной деятельности. К функциям данного вида деятельности относятся: вооружение знаниями о структуре и способах организации учебной деятельности, формирование организационных умений и навыков воспитания культуры учебного труда.

Содержание деятельности по самоконтролю раскрывается в самом названии. В процессе этой деятельности выявляются и корректируются недостатки в знаниях, неточности в действиях, у ученика формируется представление о своих возможностях; одновременно он усваивает способы деятельности по самоконтролю. Знания о результатах своего учебного труда являются важным определяющим фактором мотив учебной деятельности.

В процессе оценочной деятельности школьники учатся выявлять социально-экономическую и экологическую значимость полученных знаний, результатов технологических процессов. Они учатся соотно-

связать с реальностью значения величин, полученных в процессе решения вычислительных и экспериментальных задач, оценивать достоверность результатов эксперимента, выявлять причины неточностей в опытах определять погрешности измерений. Данный вид деятельности способствует развитию ценностно-мотивационной сферы школьника, воспитанию в нем бережного отношения к окружающей среде [2; 3].

Обучение учащихся решению задач является необходимым условием формирования у них умения самостоятельно решать задачи по физике. Для более успешного обучения учащихся умению решать задачи необходимо в учебной практике применять алгоритмы и алгоритмические предписания, определяющие структуру, как отдельных операций, так и структуру решения задач определенного класса.

В отличие от расчетных физических задач, решение экспериментальных задач и выполнение экспериментальных заданий в своей структуре содержит непосредственное использование экспериментальных знаний, умений и навыков учащихся, описанных нами выше.

Решение экспериментальных задач начинается с постановки (в различных вариациях) задачи, затем осуществляется краткая запись условия и требования, формулируется гипотеза, проверка которой планируется. Затем осуществляется реализация намеченного плана различными средствами: экспериментальными, логическими и математическими. Полученный результат кодируется, после чего осуществляется проверка полученного результата.

Главное – научить учащихся умению определять, какую роль в задаче играет эксперимент и правильно его использовать.

При обучении учащихся умению решать задачи этого вида можно предложить учащимся следующее предписание.

1. Выяснить роль эксперимента в задаче:
  - а) условие задачи задается экспериментом;
  - б) экспериментально проверяется правильность решения задачи.
2. Использование эксперимента при решении задачи:
  - а) наметить план выполнения эксперимента;
  - б) отобрать необходимые для эксперимента приборы, изучить правила пользования ими;
  - в) собрать установку для опыта;
  - г) снять показания приборов;
  - д) обработать полученные данные;
  - е) оценить реальность получения ответа.

Разумеется, предварительным этапом решения экспериментальной задачи, как и любой другой, является чтение условия задачи. Под составлением плана решения задачи подразумевается следующее.

Ученик должен выдвинуть гипотезу и уяснить для себя способы проверки ее справедливости, наметить план их осуществления. В частности, он должен знать, какие величины ему необходимы для нахождения искомой величины, какие величины можно измерить и как это сделать. Исходя из этого, ученик отбирает необходимые для опыта приборы. Если решение задачи надо только проверить с помощью эксперимента, то все ее решение осуществляется по намеченному плану, подобно решению вычислительных, логических или графических задач.

Остановимся на методике решения экспериментальных задач. Г. А. Бутырский [1] при решении любой экспериментальной задачи выделяет четыре этапа деятельности учащихся:

- а) анализ текста и физического явления задачи;
- б) план решения;
- в) решение;
- г) анализ решения.

Несомненно, такой подход к решению экспериментальной задачи возможен, однако, для учащихся 5–6 классов такой алгоритм будет слишком общим.

Рассмотрим содержание деятельности учащихся на каждом этапе решения экспериментальной задачи.

Анализ физического явления начинается с работы над текстом. Сначала расшифровывают незнакомые термины, определяют вопросы и их характер (явные или неявные, требующие качественной или количественной оценки). Затем выделяют физические объекты, дают их описание, то есть выделяют число, величины, которыми они характеризуются, устанавливают, изменяется ли их состояние и существует ли связь между объектами, а так же выявляют, все ли объекты указаны. Производят теоретическое описание явления (модели физического объекта, элемент физической теории, закон). Если задача начинается с эксперимента, то сначала описывают установку опыта, делают ее рисунок в тетради, а затем обращают внимание на изменение состояния того или иного объекта.

На первом этапе учащиеся вырабатывают ориентировочную основу действий (ООД). Здесь помогают общие предписания. Например, обобщенный план изучения физического явления А. В. Усовой может выступать в виде системы вопросов для беседы, которая сопровождается использованием иллюстраций, выполнением опытов учителем или учащимися [5; 6; 7; 8]. В целом первые шаги качественного описания физического явления подводят школьников к идее решения задачи.

Составление плана идет на следующем этапе, когда выработанная ООД осознается. Таким образом, происходит обобщение работы, проделанной на первом этапе. Идею решения проговаривают вслух, оформляют письменно (например, в виде схематических рисунков) или запоминают.

Затем начинают поиск решения в общем виде, подбор приборов и сборку установки (если она не приведена в условии задачи). Далее следуют измерительные операции и числовые расчеты. Учащиеся используют справочники и микрокалькуляторы, объясняют результаты наблюдений или расчетов. Учитель контролирует деятельность учащихся: при коллективном решении – с помощью вопросов, при индивидуальном – визуально. При решении несложных задач первые три этапа тесно переплетаются друг с другом.

Анализ решения задачи включает в себя оценку правдоподобности и погрешности решения, а также поиск иных способов и выбор оптимального варианта решения. Желательно, чтобы учащиеся привлекались к составлению новой задачи (в развитие данной, по аналогии и т. п.). В выводах полезно кратко повторить основные моменты решения.

Для слабоуспевающих школьников уместно заготовить инструкции с вопросами (при фронтальном решении), предложить направляющие вопросы или оказать прямую помощь.

Г. А. Бутырский отмечает, что определенную трудность на практике вызывает оценка решения. Выделим особо компоненты, которые следует учитывать. Это – умение подобрать оборудование, спланировать эксперимент, провести опыт, проанализировать результаты, оценить погрешности. Можно поставить две оценки: одну за экспериментальную часть, другую за разработку теоретического решения. Особо поощряется активность учащихся в выдвижении гипотезы, нахождении оригинального способа решения и другая поисковая работа [1].

Что касается выполнения экспериментальных заданий, то по своему содержанию они представляют собой наблюдения, опыты и измерения, тесно связанные с темой урока. Это могут быть задания, направленные на:

- наблюдение и изучение физических явлений;
- наблюдение и изучение свойств тел;
- изучение устройства, действия измерительных приборов и правил обращения с ними;
- измерение физических величин;
- наблюдение зависимостей между физическими величинами;

– выполнение опытов, иллюстрирующих справедливость физических законов.

Решение экспериментальных задач и выполнение экспериментальных заданий воспитывает у учащихся стремление к активному познанию мира, умение собственными силами добывать знания, способствует получению учениками прочных осмысленных знаний, формированию у них умения пользоваться этими знаниями на практике, в жизни.

Как мы уже отмечали, экспериментальные задания являются составной частью экспериментальной задачи, поэтому деятельность по выполнению экспериментального задания может быть включена в состав решения экспериментальной задачи.

#### Литература

1. Бутырский, Г. А. Экспериментальные задачи по физике [Текст] / Г. А. Бутырский, Ю. А. Сауров. – М. : Просвещение, 2000. – 102 с.
2. Даммер, М. Д. Методика опережающего изучения физики в основной школе [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу / М. Д. Даммер. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 1999. – 140 с.
3. Даммер, М. Д. Методические основы построения опережающего курса физики основной школы [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / М. Д. Даммер. – Челябинск, 1997. – 443 с.
4. Синенко, В. Я. Дидактические основы построения системы школьного физического эксперимента [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. Я. Синенко. – Новосибирск, 1995. – 389 с.
5. Усова, А. В. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения физики [Текст] / А. В. Усова, В. В. Завьялов. – М. : Высш. шк., 1984. – 96 с.
6. Усова, А. В. Теоретико-методологические основы построения новой системы естественно-научного образования [Текст] / А. В. Усова, М. Д. Даммер, С. М. Похлебаев, М. Ж. Симонова. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 2000. – 100 с.
7. Усова, А. В. Теория и методика обучения физике. Общие вопросы [Текст] : курс лекций / А. В. Усова. – СПб. : Медуза, 2002. – 160 с.
8. Усова, А. В. Формирование у учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе предметов естественнонаучного цикла [Текст] / А. В. Усова. – Челябинск. : ЧГПУ, 2002. – 34 с.



## ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

МАГАСУМОВА Е. Х.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное  
учреждение центр развития ребенка детский сад № 418

Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание? Этот вопрос более десяти лет назад поднимался в журналах «Дошкольное воспитание». Но, на мой взгляд, проблематично он не звучал, так как основой экономического воспитания дошкольников являлись и являются задачи нравственно-трудового воспитания, которые ставит перед нами «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией Васильевой М. А., Гербовой В. В., Комаровой Т. С., которые обязательно должны решаться в работе с детьми как раньше, так и в настоящее время.

Со времени создания программы многое изменилось. Поэтому вопрос: «Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание?» – приобретает ныне особую актуальность и требует серьезной педагогической коррекции. Чем больше дети дошкольного возраста соприкасаются с социальной действительностью, бытом, тем больше возникает у них вопросов. Повседневная жизнь, семья, общение со сверстниками, наконец, воспитательно-образовательная работа в условиях детского сада формируют тот эмпирический опыт, который становится базой для дальнейшей работы по экономическому воспитанию. И вот тут-то педагог детского сада должен стать для ребенка авторитетным человеком, который поможет правильно осмыслить новые явления, факты, понятия.

Экономическое воспитание детей дошкольного возраста – глобальная социальная проблема, неотделимая от ребенка с самых ранних лет его жизни.

Экономика и дошкольник лишь на первый взгляд кажутся слишком далекими друг от друга. Понимаемая, как область «разумного ведения домашнего хозяйства», искусство его ведения экономика может быть преподнесена детям в форме элементарных сведений:

- научить их правильному отношению к деньгам, способам их зарабатывания и разумному использованию;
- с помощью игр, экономических задач, кроссвордов ввести ребят в сложный мир предметов, вещей, человеческих взаимоотношений;
- объяснить взаимосвязь между экономическими и этическими категориями: труд, товар, деньги, стоимость, цена, с одной стороны, и

нравственными – «бережливость, честность, экономность, достоинство, щедрость» – с другой;

– научить правильно относиться к рекламе, разбираться с ней;

– вести себя правильно в реальных жизненных ситуациях, развивать разумные потребности.

Экономическое воспитание, как считает Струнилина Н. А., имеет ярко выраженный прикладной характер и поэтому приемы и методы его осуществления должно вычленивать из общего арсенала педагогических приемов и методов. Они должны носить характер «погружения» и, в большей степени, активный. Это, прежде всего, на каждом шагу побуждение к дискуссии и высказыванию своей позиции по любому затронутому на занятии вопросу, это обязательное подведение итогов воспитателем с оценкой правильности и ошибочности высказываний и поведения детей.

Результаты экономического воспитания, по мнению Корнак Е. А., будут проявляться в осознанном отношении детей к труду собственному, родителей и вообще к любому труду; в их поведении при решении вопросов эффективности расходования всех ресурсов: денежных, одежды и обуви, электроэнергии и воды, пищи и отходов, времени и здоровью, своему и всех членов семьи, воспитателей, имущества детского сада; в способности к правильному выбору ситуации, связанной с экономической деятельностью; в выработке чувства хозяина наравне со старшими членами семьи, а также ответственного отношения к своему детскому саду, к товарищам; в стремлении к повышению доходов семьи.

При реализации задач экономического воспитания, пишет Короткова Н. А., выделяется три блока или три направления работы с детьми:

1. Прежде всего, дать детям знания о труде и обо всем, что с ним связано, согласно «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, Т. С. Комаровой, В. В. Гербовой.

Реализация задач экономического воспитания возможна при условии полноценного решения задач трудового воспитания во всех возрастных группах детского сада, так как труд – ведущая категория экономической науки.

2. Знакомство детей с простейшими экономическими терминами: экономика, инфляция, бюджет, цена, деньги, валюта, товар, стоимость, банк, аванс, кредит, процент, доход, убыток, собственность, прибыль, бизнес, биржа, акция, дивиденды, банкрот, аукцион, реклама, предприятие, владелец, выгода, бартер, конкуренция, норма, продукция, ферма, ярмарка; познакомить детей с новыми профессиями,

такими как менеджер, предприниматель, бизнесмен, финансист, рекламодатель, фермер, брокер, бухгалтер.

3. Закрепить знания из области категорий, связанных с трудом (предметы труда, результаты труда, индивидуальный – коллективный труд); познакомить с понятиями: дороже – дешевле, выгодно-невыгодно, выиграл, проиграл, поменял; формировать знания о человеке бережливом, экономном, хорошем хозяине; учить правилам честной, справедливой игры, умению проигрывать, не обижаясь на партнера.

Основной вид деятельности дошкольников – игра. В связи с этим экономическое воспитание я осуществляю через игровую деятельность. Поэтому я разработала проект-программу «Экономика и дошкольник», с помощью которого пытаюсь заложить основы экономического образа мышления у ребенка – дошкольника, осознание им того, каков «Я» в мире экономических ценностей и как себя вести в нем.

Апробация проекта-программы «Экономика и дошкольник» позволяет осуществлять тесную связь этического, трудового и экономического воспитания, способствует становлению ценностных жизненных ориентаций в дошкольном возрасте. Наблюдения в процессе игровой деятельности и результаты проводимого диагностирования показывают, что создание условий и практическая деятельность положительно воздействуют на формирование основ экономической культуры у детей – дошкольников.

Эта работа позволяет активизировать познавательную деятельность малышей, совершенствовать коммуникативные качества. У детей появляется интерес к людям разных профессий, они стали бережнее относиться не только к игрушкам, но и к предметам окружения, творчески подходят к решению игровых задач, улучшились взаимоотношения в детском коллективе.

Деятельный подход – основной принцип реализации задач этой проблемы. В зависимости от содержания знаний, ведущим является определенный вид деятельности, например, усвоение знаний из области финансовых категорий (деньги, цена, стоимость, менять, продавать и т. п.) успешнее всего происходит в разнообразных играх: дидактических, настольно-печатных, ролевых («Магазин игрушек», «Ярмарка», «Семья», «Детское кафе»), дидактические игры: «Веселые повара», «Придумай рекламу», «В доме зарплата», «Береги все, что нас окружает», «Накорми животных», «Детки с чьей ветки?», «Что из чего изготовлено», «Подбери витрины магазинов», «На необитаемом острове».

Знания о том, почему следует беречь, экономить результаты труда людей, игрушки, книги, дети успешнее всего осваивают в про-

цессе разных видов продуктивной деятельности (трудовой, изобразительной), в ходе которых действуют с необходимыми материалами.

Воспитание качества экономности реализуется в процессе использования различных материалов, средств для осуществления замысла; суть рациональности (разумности) – в умении планировать процесс деятельности, применять наиболее выгодное решение (по поговорке «Семь раз отмерь – один раз отрежь»).

Говоря о методах и средствах экономического воспитания, необходимо выделить специальную работу по формированию у детей полезных навыков и привычек. Многие из них связаны с воспитанием культуры поведения в быту и общей воспитанностью: выключить свет, когда выходишь из помещения, для этого использовать схему с символикой горячей и выключенной лампочкой и игру-пособие «Его величество – электричество», о бережном отношении к воде – беседа «Сколько нам нужно воды?», «Зачем экономить воду?»

В настоящее время возникли новые ценности, а прежние утратились, по иному воспринимается жизнедеятельность общества. Дошкольник приходит в сегодняшнюю жизнь, в такую, какой она существует, равноправным членом, которому предстоит ее совершенствовать. Ему проще, над ним не тяготеют прежние знания, но ему и сложнее – он еще не знает, как в этой жизни реализовать себя, но он и очень счастливый потому, что ему предстоит еще так много познать.

Независимо от того, занимается дошкольное учреждение экономическим воспитанием или нет, наш маленький согражданин черпает некоторую информацию из окружающего мира, но она остается лишь информацией, а задача воспитателя и родителей сделать ее инструментом для использования.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЛИЦЕЯ**

**МЕЛЬНИКОВА Ю. Б.**

г. Троицк Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей № 13

Изучение основ математики в современных условиях становится все более существенным для общеобразовательной подготовки молодого поколения. Внимание к школьному математическому образованию усиливается во многих странах мира. Анализируя мировой опыт, Г. В. Дорофеев выделяет три важные тенденции:

1. Понимание необходимости математического образования для всех школьников и широкая постановка соответствующих исследований;

2. Стремление к включению общеобразовательных курсов математики в учебные планы на всех ступенях обучения;

3. Глубокая дифференциация математической подготовки, направлена на осуществление в процессе обучения математике гармонического сочетания интересов личности и общества.

Математика – дисциплина с устойчивыми традициями преподавания. На уроках математики мы решаем математические проблемы, навыки, решения которых впоследствии будут способствовать решению возникающих жизненных проблем. Для того, чтобы добиться успеха в жизни, в профессии от учащегося требуется почти то же, что и для успеха в математике: способность логически мыслить, изобретательность, способность выделить в условиях задачи существенную информацию, математическая грамотность.

В исследованиях некоторых педагогов понятие: «Математическая грамотность» определено как способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину. Математическая грамотность является одной из ключевых компетенций, которая должна быть сформирована в период школьного обучения.

Формирование ключевых компетенций обучающихся является одной из важнейших задач, стоящих перед школой по модернизации отечественного образования на период до 2010 года. В связи с этим актуальным становится вопрос компетентного подхода в образовании.

Можно выделить три уровня математической компетентности: уровень воспроизведения, уровень установления связей, уровень рассуждений.

Первый уровень (уровень воспроизведения) – это прямое применение в знакомой ситуации известных фактов, стандартных приемов, распознавание математических объектов и свойств, выполнение стандартных процедур, применение известных алгоритмов и технических навыков, работа со стандартными, знакомыми выражениями и формулами, непосредственное выполнение вычислений.

Второй уровень (уровень установления связей) строится на репродуктивной деятельности по решению задач, которые, хотя и не яв-

ляются типичными, но все же знакомы учащимся или выходят за рамки известного лишь в очень малой степени. Содержание задачи подсказывает, материал, какого раздела математики надо использовать и какие известные методы применить. Обычно в этих задачах присутствует больше требований к интерпретации решения, они предполагают установление связей между разными представлениями ситуации, описанной в задаче, или установление связей между данными в условии задач.

Третий уровень (уровень рассуждений) строится как развитие предыдущего уровня. Для решения задач этого уровня требуются определенная интуиция, размышления и творчество в выборе математического инструментария, интегрирование знаний из разных разделов курса математики, самостоятельная разработка алгоритма действий. Задания, как правило, включают больше данных, от учащихся часто требуется найти закономерность, провести обобщение и объяснить или обосновать полученные результаты.

В едином государственном экзамене последовательно реализуется проверка всех трех уровней математической компетентности школьников.

Исследователи компетентного подхода к обучению предлагают несколько классификаций ключевых компетенций. По одной из них (автор А. В. Хуторской), ключевыми образовательными компетенциями являются:

1. Ценностно–смысловая.
2. Общекультурная.
3. Учебно–познавательная.
4. Информационная.
5. Коммуникативная.
6. Социально–трудовая.
7. Личностного совершенствования.

Данная классификация оказалась наиболее отвечающей требованиям компетентного подхода, так как составлена на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика.

Рассмотрим реализацию некоторых из них на уровне урока математики. Информационная компетенция может быть реализована, начиная уже с пятого класса. При изучении тем «Круговые диаграммы» в 5 классе и «Столбчатые диаграммы» в 6 классе происходит создание условий для информационной компетенции учащихся. Выполняя задание на построение круговых и столбчатых диаграмм, учащие-

ся вырабатывают способность отбирать, обрабатывать необходимую информацию. Здесь же формируются первоначальные навыки работы с информацией.

Освоение коммуникативной компетенции подразумевает использование различных коллективных приёмов на занятиях математикой: работа в группе, дискуссия, дидактические игры и другие. Например, обсуждение различных способов построения графиков: построение графика по точкам или использование точек пересечения осей, координат вершины дополнительных точек, вносятся предложения, оцениваются достоинства и недостатки каждого способа. Делается вывод. В результате применения такой формы организации деятельности ученики приобретают навыки работы в группе, овладевают способами взаимодействия с окружающими людьми. У них формируется умение задавать вопросы, выслушивать другого.

Учебно–познавательную компетенцию можно реализовать через практические приёмы организации работы на уроках математики. Наиболее этому способствует самостоятельная деятельность учеников при изучении нового материала. Она является одним из инструментов формирования творческой активности ученика. А она возникает тогда, когда ученику созданы условия интеллектуального поиска.

Овладению учебно-познавательной компетенцией способствует и практическая работа на уроках. Выполняя её, ученик открывает тот или иной математический факт, выдвигает гипотезу. Таким образом, можно показать условия для овладения всеми перечисленными компетенциями.

Современный период жизни нашего общества формирует социальный заказ на качественное образование с ярко выраженной практической направленностью, компетентностная парадигма является основным вектором, определяющим современное образование. Естественнонаучное образование не только формирует фундаментальные мировоззренческие знания, но и обеспечивает становление профессиональных и личностных качеств учащегося. Мы понимаем, что в наше время мало иметь прочные теоретические знания, необходимо уметь их применять в учебной, научной и практической деятельности. Это эффективный вид учебной деятельности, не только позволяющий выявить скрытые способности учащихся, реализовать свои идеи, но и являющийся ведущим компонентом образовательного процесса с детьми, проявляющими интерес к учебно-исследовательской деятельности, овладению навыком научного поиска. Безусловно, изучение физики, биологии, химии предполагает и овладение некоторыми методическими умениями, все знания, которые получают учащиеся в

этой области, весьма разрозненны и бессистемны. Более того, для формирования метрологической компетенции мало научить обучающихся пользоваться измерительными инструментами, необходимо сформировать умение анализировать и обрабатывать полученную информацию. Безусловно, математика играет важную роль в системе образования, но мы видим необходимость более глубокого соединения отраслей естественнонаучного познания и математики.

Изучение математики предполагает различать аргументированные утверждения от бездоказательных, оптимизацию своих действий, видеть манипуляцию и противостоять ей, выработку и принятие решений. Без преувеличения можно сказать, что на уроках математики идёт формирование тех ключевых компетенций, которые являются основой существования личности в обществе.

#### Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – Правительство Российской Федерации. – Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001 г.

2. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.

3. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.

4. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М. : ООО Мир книги, 2001. – 95 с.

5. Ученик в обновляющейся школе [Текст] / Ю. И. Дик, А. В. Хуторской // Сб. науч. трудов. – М. : ИОСО РАО, 2002.

6. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

7. Шишов, С. Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320.



# **ОКАЗАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИСПЫТЫВАЮЩИМ ЗАТРУДНЕНИЯ В УСВОЕНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, В РАМКАХ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ, ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПМПК**

**МЕРКУЛОВА М. М.**

г. Челябинск, Областной центр диагностики и консультирования

В настоящее время государственная политика многих стран развивает и поддерживает идею инклюзивного образования, с одной стороны гибкого и открытого в отношении явления человеческого многообразия, с другой – обеспечивающей реализацию единого права каждого человека на получение образования в наиболее толерантном обществе. Согласно идеальным представлениям, инклюзивное образование – не форма, а новое явление со своей философией, предоставляющее множество возможностей и свободного выбора.

К сожалению, переход к данной системе образования не может быть осуществлен одномоментно и безболезненно для всех участников образовательного процесса.

Так, в ходе проведения консультативных приемов было выявлено, что многие родители сегодня столкнулись с проблемой закрытия «коррекционных» классов, ранее существовавших в обычных общеобразовательных школах. Их дети были переведены в классы, обучение в которых осуществляется по программе «Школы России», где педагоги должны максимально индивидуализировать процесс обучения. Однако на практике оказывается, что лишь малая часть учителей имеет возможность оказывать помощь детям с ограниченными возможностями здоровья, и связано это с количественными условиями комплектования класса. Такое явление можно обозначить как вынужденная инклюзия, которая не обеспечивает качественной коррекции имеющихся недостатков, тогда как трудности усвоения программного материала сохраняются и нарастают с большей степенью.

Также по результатам тщательной, комплексной и всесторонней диагностики, проводимой в условиях ОЦДиК, выявляется особая категория детей, нуждающаяся в специальной коррекционной педагогической помощи на этапе школьного старта. Однако родители часто не соглашаются с рекомендациями психолого-медико-педагогических консультаций, т. к. избегают «штампов» по отношению к собственным детям. Поэтому данная категория родителей чаще всего прибега-

ет к помощи репетиторов с проблемой устранения пробелов в структуре предметных результатов обучения по основным образовательным областям, тогда как проблема недоразвития школьно-значимых функций остается нерешенной.

На сегодняшний день обе категории родителей часто остаются неудовлетворенными качеством оказываемой им помощи.

С целью оказания педагогической помощи детям младшего школьного возраста, испытывающим затруднения в усвоении учебного материала в рамках консультативной, информационно-просветительской деятельности ОПМПК родителям предоставлялись брошюры, списки популярной психолого-педагогической литературы, примеры рабочих тетрадей на печатной основе по коррекции и развитию школьно-значимых функций, а также комплексы несложных практических упражнений, способствующих формированию прочных личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Кроме этого, в 2010-2011 учебном году в условиях Центра были организованы коррекционно-развивающие занятия для учащихся 2 класса, целью которых является осознанное усвоение учащимися младшего школьного возраста образовательных стандартов посредством развития школьно-значимых функций при использовании специальных заданий двух видов (коррекционно-развивающих заданий, построенных на учебном материале; коррекционно-развивающих заданий, построенных на неучебном материале).

Задачи:

Формирование организационных умений:

Речевое общение:

- развивать умение высказываться в форме небольшого рассказа-повествования, описания, рассуждения, в форме пересказа;
- формировать способность анализировать звучащую речь;
- развивать способность чувствовать, понимать и самостоятельно выбирать интонацию произношения текста для более точной передачи смысла и построения.

Словарь:

- в лексических играх и упражнениях развивать интерес к слову, умение называть существенные признаки, качества, действия точным словом; уточнять и закреплять понимание и употребление обобщающих наименований; антонимов и синонимов;
- на конкретных примерах знакомить с разными значениями одного и того же слова; формировать правильное понимание переносного смысла в загадках, пословицах, словосочетаниях.

Звуковая культура речи:

- проводить звуковой анализ, работая со словом; актуализировать представления о слове, звуке, слоге, предложении;
- развивать единый темп и ритм в тех видах общегрупповой работы, в которых необходимо согласование действий и сопровождающей их речи.

Межанализаторная деятельность:

- развивать точные и дифференцированные движения пальцев и кистей рук;
- вырабатывать точную и четкую координацию в системах «глаз-рука», «глаз-ухо-рука».

Коррекция общеучебных умений.

Чтение:

- формировать механизм чтения слов: учить приемам целостного чтения слов с опорой на знак ударения, использование приемов чтения после предварительного анализа слогов и слов, упражнения на дифференцированное восприятие и чтение слов различной слоговой и звукобуквенной структуры;
- увеличивать «поля зрения»;
- способствовать становлению аналитико-синтетической работы с текстом;
- формировать навыки сжатого пересказа;
- совершенствовать навыки самоконтроля.

Русский язык:

- воспроизвести и систематизировать знания о предложении, полученные ранее;
- конкретизировать знания о парных и непарных звонких и глухих согласных;
- формировать умение подбора проверочных слов;
- закрепить представление о слове как части речи.

По итогам педагогической диагностики на основе современных общеобразовательных и коррекционных программ составлена индивидуальная коррекционная программа для каждого из учащихся.

Таким образом, осуществление педагогической помощи младшим школьникам, имеющим проблемы в обучении, через определение приоритетов в коррекционной работе, повышение точности и эффективности педагогических воздействий на основе максимальной индивидуализации конкретных проблем ребенка и установления их иерархической структуры в каждом отдельном случае, позволили добиться положительных результатов в освоении русского языка и литературы. Успеваемость детей повысилась, и, самое главное, динамика освоения

данных предметов остается устойчивой на протяжении всей третьей четверти 2010-2011 учебного года.

## **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ОРГАНИЗМЕ СПРИНТЕРОВ ПРИ АДАПТАЦИИ К ЦИКЛИЧЕСКИМ ВИДАМ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ**

**КИСЛЯКОВА С. С.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

Одной из важнейших проблем современной физиологии и медицины является исследование закономерностей процесса адаптации организма к различным условиям среды. Приспособление к любой деятельности человека представляет собой сложный, многоуровневый процесс, затрагивающий различные функциональные системы организма (Л. В. Киселев, 1986; Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшенникова, 1988 и др.). В физиологическом отношении адаптация к мышечной деятельности является системным ответом организма, направленным на достижение высокой тренированности и минимизацию физиологической цены за это. С этих позиций адаптацию к физическим нагрузкам следует рассматривать как динамический процесс, в основе которого лежит формирование новой программы реагирования, а сам приспособительный процесс, его динамика и физиологические механизмы определяются состоянием и соотношением внешних и внутренних условий деятельности (В. Н. Платонов, 1988; А. С. Солодков, 1988).

Степень физиологической нагрузки на организм человека зависит от исходного функционального состояния организма, от уровня тренированности, от условий среды. Мощность мышечной работы, выполняемой спортсменом, определяется величиной внешнего отягощения и скорости движений. Напряженность физиологических функций, оцениваемая по величине сдвигов от исходного, при этом меняется. Поэтому, по мощности выполняемой мышечной работы можно судить и о реальной физиологической нагрузке на организм [6].

О системных механизмах адаптации к физическим нагрузкам можно судить только на основе всестороннего учета совокупности реакций целостного организма, включая реакции со стороны центральной нервной системы, двигательного и гормонального аппаратов, органов движения и кровообращения, системы крови, анализаторов, обмена веществ и др. Поэтому, не может быть какого-то одного показателя, отражающего адаптационные изменения в организме, а для этой цели

может оказаться пригодным лишь комплекс показателей, характеризующих деятельность различных функциональных систем. Следует также подчеркнуть, что выраженность изменений функций организма в ответ на физическую нагрузку зависит, прежде всего, от индивидуальных особенностей человека и уровня его тренированности [5].

Работа максимальной мощности характерна для сравнительно небольшой группы динамических упражнений циклического характера. Это легкоатлетический бег на 100 и 200 м., бег на 110 м. с барьерами у мужчин и 80 м у женщин, плавание на 25 м., велогонки на 200 м. Максимальная мощность развивается в этих видах упражнений за счет скорости передвижения. Время поддержания максимальной мощности работы находится в пределах 20 с., после чего она становится ниже предельных значений вследствие падения скорости. Снижение скорости наступает вследствие падения лабильности нервных центров регуляции движений. Высокие ритмы афферентной импульсации, а также хеморецептивные влияния ускоряют этот процесс.

Достижение максимальной мощности работы в скоростных видах спорта обеспечивается предельно высокой частотой сокращения и расслабления отдельных мышечных групп. Максимальная мощность работы в этом случае прямо связана с частотой беговых шагов. Высокая возбудимость и функциональная подвижность, а также сила нервных процессов в значительной степени предопределяет скорость выполнения упражнений и мощность работы в физических упражнениях циклического характера, относящихся к зоне работы максимальной мощности [6].

Бег на короткие дистанции быстро усиливает ЧСС до 190 уд/мин. Дыхательная функция не успевает развернуться: спортсмену удается сделать несколько дыхательных актов (100 м.). Кислородную недостаточность, которую испытывает спринтер, нетрудно представить, если кислородный запрос превышает уровень потребления более чем в 20 раз. Это приводит к тому, что практически вся работа проходит в анаэробных условиях.

Работа максимальной мощности обеспечиваются анаэробными энергетическими источниками, так как потребление кислорода лимитируется временем выполнения работы и возможностями его транспорта к мышцам. Поэтому при работе максимальной мощности кислородный запрос удовлетворяется на 4-6 %. Развивающийся при этом кислородный долг может служить косвенным показателем кислородной энергопроизводительности организма. Его предельные значения у спортсменов высокого класса составляют 20-23 л. По величине кислородного долга можно судить о потенциальных резервах адаптации у

спортсменов, в тренировке которых преимущественное влияние уделяется развитию специальных видов выносливости. После выполнения стандартной мышечной работы у спортсменов с высоким уровнем адаптационных резервов происходит более полное восстановление работоспособности. Это позволяет проводить двукратные тренировки в течение одного дня [1].

Резкое несоответствие между потребностью в кислороде и его фактическим поступлением в работающие ткани ограничивают возможности окислительного фосфорилирования. Поэтому ресинтез АТФ во время такой работы происходит за счет энергии гликолиза. Анаэробные процессы энергообмена являются основными источниками ресинтеза АТФ при работе максимальной мощности. В самом начале работы мобилизуется энергия КрФ (в течение 3-6 с.). Гликолитическая (лактатная) фаза достигает максимума через 1-2 мин после начала работы. Поэтому повторная работа максимальной мощности обеспечивается преимущественно энергией КрФ.

Процесс анаэробного распада углеводов энергетически невыгоден. Образующаяся при этом молочная кислота обладает значительными запасами энергии, которые могли бы быть использованы только в условиях аэробного обмена. Энергии бескислородных реакций достаточно лишь на несколько минут напряженной мышечной деятельности. Изменения во внутренней среде организма, связанные с накоплением анаэробного метаболизма, сопровождаются усилением хеморецептивных влияний на двигательные центры коры полушарий большого мозга. Это приводит к нарушению нормальных регуляторных процессов и к снижению скорости движений, а в отдельных случаях – к прекращению работы [6].

После работы максимальной мощности наблюдается уменьшение объема сердца. Этому способствует повышение тонуса скелетной мышцы и изменение гемодинамики большого круга кровообращения. Выключение мышечного насоса после работы приводит к уменьшению притока к сердцу, в результате чего может наступить гравитационный шок: в расширенное кровяное русло нижних конечностей устремляется кровь от верхней части туловища, нарушается нормальная гемодинамика, ухудшается кровоснабжение мозга с кратковременной потерей сознания. Для предупреждения гравитационного шока необходимо после завершения соревновательной дистанции постепенно снижать скорость бега и переходить на ходьбу [7].

Метаболические изменения во внутренней среде организма приводят к усилению хеморецептивных влияний на высшие регуляторные центры. Это сопровождается понижением их функциональных

свойств. В работающих мышцах происходит физико-химические изменения, понижающие способность усваивать максимальные ритмы нервных влияний. Таким образом, замыкается кольцо регуляции, углубляются отрицательные взаимные влияния регуляторного, вегетативного и исполнительного аппаратов [8].

Из этого теоретического положения следует практически важный вывод о том, что при адаптации спортсменов происходит усиление деятельности ряда функциональных систем за счет мобилизации и использования их резервов, а системообразующим фактором при этом является приспособительный полезный результат – выполнение поставленной задачи, т.е. конечный спортивный результат.

### Литература

1. Волков, Н. И. Закономерности биохимической адаптации в процессе спортивной тренировки [Текст] : учеб. пособие для слушат. высш. шк. тренеров ГЦОЛИФКа / Н. И. Волков. – М., 1986. – 63 с.
2. Киселев, Л. В. Системный подход к оценке адаптации в спорте [Текст] / Л. В. Киселев. – Красноярск, 1986. – С. 176.
3. Меерсон, Ф. З. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам [Текст] / Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшенникова. – М.: Медицина, 1988. – С. 254.
4. Платонов, В. Н. Адаптация в спорте [Текст] / В. Н. Платонов. – Киев: Здоровья, 1988. – С. 216.
5. Солодков, А. С. Адаптация в спорте: теоретические и прикладные аспекты [Текст] / А. С. Солодков. – М.: Теория и практика физ. культуры. – 1990. – № 5. – С. 3-6.
6. Фомин, Н. А. Адаптация: общебиологические и психофизиологические основы [Текст] // Н. А. Фомин. – М.: Теория и практика физ. культуры. – 2003. – 383 с.
7. Фомин, Н. А. О направленности адаптивных перестроек сердца юных спортсменов [Текст] / Н. А. Фомин // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 5. – С. 18-21.
8. Хайдарлиу, С. Х. Функциональная биохимия адаптации [Текст] / С. Х. Хайдарлиу. – Кишинев, 1984.

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ППМС-ЦЕНТРА**

**ПАЛКЕТОВА Л. В.**

г. Челябинск, Областной центр диагностики и консультирования

Основными направлениями коррекционной работы при нарушениях формирования устной речи у детей раннего возраста являются: логопедическая работа, психолого-педагогические коррекционные мероприятия, психотерапевтическая помощь ребенку и его семье, медикаментозное лечение. Поскольку речевые нарушения представляют собой сложные медико-психолого-педагогические проблемы, особое значение при организации помощи таким детям приобретают комплексность воздействия и преемственность работы с детьми специалистов различного профиля.

С 2010 года на базе Челябинского областного центра диагностики и консультирования открыты группы психолого-педагогической коррекции детей раннего возраста с выраженными проблемами психического и речевого развития «Бусинки». Работа ведется в комплексе педагогом-дефектологом, учителем-логопедом и педагогом-психологом.

Логопедическое воздействие строится на основе онтогенетического принципа с учетом закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи у детей. Кроме того, логопедическая помощь носит дифференцированный характер и зависит от ряда факторов: ведущих механизмов и симптомов речевых нарушений, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Логопедическое воздействие представляет собой целенаправленный, сложно организованный процесс, в котором выделяются различные этапы. Каждый из них характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции.

Первый этап – подготовительный. Основная его цель: подготовка артикуляторного аппарата к формированию артикуляторных укладов; воспитание потребности в речевом общении, развитие и уточнение пассивного словаря, коррекция дыхания и голоса.

Методы и приемы дифференцируются в зависимости от уровня развития речи, возраста ребенка и формы дизартрии. При отсутствии речевых средств общения у ребенка стимулируют начальные голосовые реакции и вызывают звукоподражания.

Второй этап – формирование первичных коммуникативных произносительных навыков. Основная его цель: развитие речевого общения



и звукового анализа. Проводится работа по коррекции артикуляторных нарушений; развитию артикуляторных движений; развитию голоса; коррекции речевого дыхания; развитию ощущений артикуляторных движений, развитию тонкой моторики кисти и пальцев рук.

Используется расслабляющий массаж мышц лица, губ, языка с повышенным тонусом и тонизирующий, укрепляющий массаж вялых, ослабленных мышц. При проведении артикуляторной гимнастики большое значение имеет тактильно-проприоцептивная стимуляция, развитие статико-динамических ощущений и артикуляторных кинестезий.

Логопедические и психолого-педагогические коррекционные мероприятия проводятся длительно и систематически, т. к. только при этом условии коррекционная работа даст большинству детей с речевой патологией средства, достаточные для речевого общения.

Логопедическое сопровождение в комплексной коррекционно-развивающей работе с детьми в возрасте 2-3 лет имеет особое назначение: восполняются пробелы в формировании психофизических предпосылок развития речи на сенсомоторном уровне, создается база, необходимая для коррекции нарушений речи, проводится работа по развитию общей, ручной, речевой моторики, развитию слухового, зрительного восприятия, внимания, памяти, ритма, формированию произносительных умений и навыков. В ходе занятий происходит углубление, систематизация и обобщение знаний ребенка по любой лексической теме. Каждое комплексное занятие включает различные специфические виды деятельности, направленные на развитие речи (звуковой, фонетической, связной, а также лексики и грамматики), формирование сенсорных представлений, с использованием элементов конструирования и элементарных математических представлений.

В коррекционно-развивающую группу при ОЦДиК входят 8 детей с различным уровнем речевой подготовки: 1 ребенок с моторной алалией, 5 детей с выраженной задержкой речевого развития церебрально-органического генеза, 2 – с легкой задержкой речевого развития смешанного генеза. Все дети прошли полное диагностическое обследование психиатром, неврологом, психологом, дефектологом, логопедом.

Адаптационный период характерен своей неравномерностью и выражено протекал у детей с органическими нарушениями ЦНС. Общая длительность 2 месяца. Благоприятным фоном была обозначена медикаментозная поддержка. Все дети, занимающиеся в коррекционной группе, получают лечение и наблюдение у невролога. Препараты, назначенные неврологом, имеют:

- нейропротекторное действие (нормализуют репаративные процессы в головном мозге и периферической нервной системе, уменьшают токсические эффекты нейротропных веществ, способствуют устойчивой деятельности мозга);
- ноотропное действие (улучшают процессы обучения и памяти, концентрацию внимания);
- тканеспецифическое действие (активируют метаболизм нейронов центральной и периферической нервной системы, нормализуют воздействие на все функции коры головного мозга);
- антиоксидантное действие (обеспечивают долгосрочное, устойчивое функционирование всех отделов нервной системы).

Особое внимание в коррекционной работе логопеда уделяется укреплению мелкой мускулатуры посредством массажа пальцев, ладоней, предплечья. В настоящее время предлагаются различные упражнения, направленные на тренировку мелких мышц кисти и предплечья. В работе с малышами мною использовался адаптивный вариант методики Новиковой Е. В., запатентованной и внесенной в Международный реестр комплементарной медицины.

Под воздействием неустойчивых для детей массажных упражнений возможна нормализация мышечного тонуса, стимуляция тактильных ощущений и речевых зон коры головного мозга.

Развивать общую и тонкую моторику следует параллельно, предлагая детям упражнения, соответствующие возрасту и возможностям. На примере простых упражнений на развитие общей моторики – движений рук, ног, туловища – возможно научить детей выслушивать и запоминать задания, а потом выполнять их. Наряду с развитием моторики будут развиваться внимание и память.

Учитывая филогенетическую связь между развитием движений и формированием произношения, фонетическая ритмика органически входит в работу по коррекции речи детей младшего возраста и развитию у них естественности движений. Ритм речи, особенно ритм стихов, поговорок, пословиц, способствует развитию координации, общей и тонкой произвольной моторики. Движения становятся более плавными, выразительными, ритмичными. С помощью стихотворной ритмической речи вырабатываются правильный темп речи, ритм дыхания, развиваются речевой слух, речевая память. Стихотворная форма всегда привлекает детей своей живостью, эмоциональностью, без специальных установок настраивая детей на игру.

Формированию точности, силы и дифференцированности движений в артикуляторном аппарате малышей способствует совокупность особых, с определенной целью подобранных упражнений. Ар-

тикуляторная гимнастика – это важная и неотъемлемая часть коррекционного логопедического воздействия, используется с целью активизации мимической мускулатуры, укрепления мышц артикуляторного аппарата, развития ловкости движений данного органа, формирования речевого дыхания, голосоподачи.

Поскольку дыхание, голосообразование и артикуляция – это единые взаимообусловленные процессы, тренировка дыхания, улучшение голоса и уточнение артикуляции у малышей проводятся одновременно через занятия дыхательной гимнастикой. Регулярные занятия дыхательной гимнастикой способствуют воспитанию у малышей правильного речевого дыхания с удлиненным, постепенным выдохом, что позволит получить запас воздуха для произнесения различных по длине речевых отрезков.

В процессе онтогенеза, становление речи и формирование коммуникативного поведения тесно взаимосвязаны. Чрезвычайно важную роль для становления психики и формирования коммуникативного поведения играет характер эмоционально-положительного общения ребенка с членами семьи, особенно с матерью. Нарушения социально-эмоционального развития у детей (невротические состояния, аутистические формы поведения и т. д.) могут наблюдаться при недостаточной эмоциональности матери в общении с малышом. Нарушение социально-эмоционального развития ребенка неблагоприятно отражается на формировании психомоторных функций, на доречевом и речевом развитии. Дети младшего возраста с отклонениями в развитии нуждаются в специальной коррекционной работе по стимуляции развития коммуникативного поведения.

Таким образом, логопедическая помощь детям раннего возраста в условиях ППМС-Центра является неотъемлемой частью комплексного воздействия на ребенка с нарушениями в развитии и оказывается эффективной лишь при совместной работе всех специалистов и родителей ребенка.

#### Литература

1. Батышева, Т. Т. Нейропротекторы в комплексной терапии больных с хронической недостаточностью мозгового кровообращения в условиях кабинета клинической нейропсихологии ЦАО Москвы [Текст] / Т. Т. Батышева, Е. В. Костенко, К. А. Зайцев, А. М. Бойко. – М., 2011.
2. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика [Текст] / Т. М. Власова, А. Н. Пфафенродт. – М., 1996.

3. Заваденко, Н. Н. Нарушения формирования устной и письменной речи у детей, возможности их медикаментозной коррекции [Текст] / Н. Н. Заваденко. – Москва, 2010.
4. Игнатьева, С. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии [Текст] / С. А. Игнатьева, Ю. А. Блинов. – М., 2004.
5. Лопухина, И. С. Упражнения для развития речи [Текст] / И. С. Лопухина. – СПб., 1997.
6. Лопухина, И. С. Логопедия – речь, ритм, движение [Текст] / И. С. Лопухина. – СПб., 1997.
7. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика, ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М., 1997.
8. Новикова, Е. В. Зондовый массаж: коррекция тонкой моторики руки [Текст] / Е. В. Новикова. – М., 2001.
9. Поварова, И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах [Текст] / И. А. Поварова. – СПб., 2001.
10. Шохор-Троцкая (Бурлакова), М. К. Коррекция сложных речевых расстройств [Текст] / М. К. Шохор-Троцкая (Бурлакова). – М., 2001.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ППМС-ЦЕНТРА**

**РОЙ С. Н., КОНДАКОВА О. Н.**

г. Челябинск, Областной центр диагностики и консультирования

Ранний детский возраст является важнейшим периодом жизни ребенка, когда закладываются основные фундаментальные способности, определяющие дальнейшее его развитие. В этот период появляются такие ключевые качества, как познавательная активность, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям, творческие возможности, общая жизненная активность и многое другое. Однако эти качества и способности не возникают автоматически, как результат физиологического созревания. Их становление требует правильных воздействий со стороны взрослых, определённых форм общения и совместной деятельности с ребёнком. Истоки многих проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги (сниженная познавательная активность, нарушения в общении, замкнутость и повышенная застенчивость или, напротив, агрессивность и гиперактивность детей и пр.), следует искать именно в раннем детстве.

Коррекция и компенсация этих недостатков в развитии представляет существенные трудности и требует значительно больших затрат в дошкольном и школьном возрасте, чем их предотвращение.

В настоящее время у большинства детей раннее детство проходит в семье. Семейное воспитание действительно является оптимальным для маленького ребёнка, поскольку любовь близких взрослых, их чуткое и гибкое отношение, индивидуальное общение являются главными и необходимыми условиями нормального психического развития ребёнка и его хорошего эмоционального самочувствия. Однако далеко не все родители имеют представление о возрастных особенностях детей до трёх лет и умеют найти адекватные пути педагогического воздействия на них. В большинстве семей сохраняются представления о раннем возрасте как о периоде физиологического созревания и физического развития. И ошибочно считается, что психическое развитие начинается после трёх лет. В результате внимание родителей сосредоточено на физическом здоровье малыша и ограничено гигиеническим уходом (кормление, прогулки, купание и т. д.) и предоставлением ему множества игрушек. В других семьях, напротив, переоценивают возможности ребёнка и начинают учить и воспитывать двухлетнего малыша так же, как ребёнка 5-7 лет (учат читать и писать, пользоваться компьютером, сажают перед телевизором и пр.). В обоих случаях игнорируются возрастные особенности детей, что может привести к печальным последствиям. Нарастание проблем, связанных с психическим здоровьем и развитием детей (задержки в умственном и речевом развитии, несамостоятельность в сочетании с отсутствием самоконтроля и избалованностью и пр.), являются прямым следствием таких действий родителей.

Для полноценного развития и воспитания малышей необходимо учитывать основные особенности раннего детства. В чём они заключаются?

1. Для раннего возраста характерен быстрый темп развития организма. Ни в каком другом периоде детства не наблюдается такого быстрого увеличения массы и длины тела, развития всех функций мозга, как в первые 3 года жизни. Быстрый темп развития ребёнка раннего возраста, в свою очередь, имеет ряд особенностей, прежде всего – скачкообразность развития. Для детей раннего возраста также характерна неустойчивость и незавершённость формирующихся умений и навыков. (Учитывая это, предусматриваются повторность в обучении, обеспечение связи между воздействиями окружающих ребёнка взрослых и его самостоятельной деятельностью).

В основу обучения детей раннего возраста должно быть положено в первую очередь развитие таких способностей, как подражание, воспроизведение, умение смотреть и слушать, сравнивать, различать, сопоставлять, обобщать и др., которые будут необходимы в дальнейшем для приобретения определённых умений, знаний, жизненного опыта.

2. Существенной особенностью раннего детства являются взаимосвязь и взаимозависимость состояния здоровья, физического и нервно-психического развития детей. Даже незначительные нарушения в состоянии здоровья малыша негативно влияют на его эмоциональную, а следовательно, и познавательную сферу.

3. Для каждого здорового ребёнка в первые три года жизни характерна высокая степень ориентировочных реакций на всё окружающее. Эта возрастная особенность стимулирует так называемые сенсомоторные потребности. Доказано, что если дети ограничены в получении информации и переработке её в соответствии с возрастными возможностями, темп их развития более замедленный. Поэтому важно, чтобы жизнь малышей была разнообразной, богатой впечатлениями.

4. Особое значение в раннем детстве приобретают эмоции, так необходимые при проведении режимных процессов – при кормлении, бодрствовании ребёнка, формировании его поведения и навыков, обеспечении его всестороннего развития. Раннее формирование положительных эмоций на основе установления социальных связей со взрослыми, а в дальнейшем со сверстниками – залог становления личности ребёнка. Эмоциональная сфера оказывает большое влияние и на формирование познавательных способностей детей.

5. В развитии детей раннего возраста ведущая роль принадлежит взрослому. Он обеспечивает все условия, необходимые для развития и оптимального состояния здоровья малыша. Общаясь с ним, взрослые несут тепло, ласку и информацию, которая необходима для развития ума и души ребёнка. Доброжелательный тон, спокойное, ровное к нему отношение – залог уравновешенного состояния малыша.

Исходя из выше сказанного, в ОЦДиК была разработана программа по организации помощи детям раннего возраста и их родителям (законным представителям). Данная программа предполагает поэтапную работу с ребенком:

1 этап – диагностическое обследование ребенка с целью определения уровня его психического и речевого развития, сформированности знаний, умений, навыков соответственно возрасту; 2 этап – развивающие занятия с детьми 2-3-х лет. Ведь именно в 3 года начинают

строиться, помимо уже существующих отношений «ребёнок – взрослый», отношения «ребёнок – сверстники». Также именно к этому возрасту для родителей становятся очевидными проблемы в развитии малыша (не говорит, труден в поведении, не играет, не проявляет интереса к сверстникам и пр.).

Цель программы:

– эмоционально-личностное и познавательное развитие детей, их ранняя социализация, позволяющая обеспечить успешную адаптацию ребёнка к условиям дошкольного учреждения;

– педагогическое просвещение родителей.

Задачи:

1. Укрепление физического и психического здоровья детей, через создание условий для эмоционального благополучия и учёта индивидуальных возможностей детей раннего возраста.

2. Формирование у детей адекватных возрасту способов и средств общения со взрослыми и сверстниками.

3. Развитие познавательной сферы в соответствии с возрастом, расширение кругозора, усвоение общепринятых способов использования предметов окружающего мира.

4. Взаимодействие с родителями с целью развития у них психолого-педагогической компетентности по отношению к собственным детям.

Адресат: дети 1,5–3 лет и их родители. Использование данной коррекционно-развивающей программы показано для нормально развивающихся детей раннего возраста, а также имеющих какие-либо нарушения в развитии (речевые, эмоционально-личностные, интеллектуальные затруднения).

Программа рассчитана на 9 месяцев работы (учебный год), в режиме 1 раз в неделю по 2 часа: 3 занятия – психолога, дефектолога, логопеда по 20 минут, 2 перемены, включающие групповые подвижные игры, 30 минут консультирование родителей, во время которого родителям предлагается план работы с ребёнком на неделю. В программе предусмотрены коррекционно-развивающие занятия и занятия, которые отводятся для вводной и итоговой диагностики. Предполагается работа двух коррекционно-развивающих групп (для детей 2-х лет, для детей 3-х лет).

Большое значение в структуре программы отдается работе с родителями. Цель: развитие родительской компетентности в воспитании и общении с детьми.

Основные формы работы:

1) проведение занятий с детьми в присутствии родителей;

2) консультации родителей по вопросам индивидуальных и возрастных особенностей детей;

3) домашние задания для родителей;

4) родительские собрания по темам: «Особенности физического, психического, речевого развития детей 2-3 лет», «Особенности общения детей раннего возраста со взрослыми и сверстниками. Преодоление трудностей при взаимодействии», «Как развивать ребенка и не навредить ему», «Кризис наступил? Как помочь ребенку пережить его», «Ребёнок в детском саду».

Условия проведения. Занятия проводятся в блоке помещений для работы с детьми раннего возраста, который включает в себя дефектологический, логопедический и психологический кабинеты, кабинет адаптивной физкультуры. Все кабинеты достаточно просторны, снабжены ковровым покрытием, столами и стульями, соответствующими росту детей, шкафами для пособий, стульями для родителей, оборудованы специальными, соответствующими возрасту детей дидактическими, сюжетно-образными, музыкальными, театральными, спортивными игрушками и игровыми пособиями, крупногабаритными материалами.

Работа с ребенком раннего возраста осуществляется в игровой форме, игровое пространство организуется с использованием всех модальностей (моторной, тактильной, зрительной, слуховой, обонятельной и вкусовой).

Обязательно присутствие родителей и включение их в игровую деятельность не только в роли помощников, но и в роли активных участников происходящего.

Для работы с детьми составлено календарно-тематическое планирование (для каждой группы детей индивидуальное планирование), с учётом программных требований I-II младшей групп детского сада, а также индивидуальных особенностей детей.

В ходе работы осуществляется индивидуально-типологический подход. Педагог (совместно с родителями) должен создавать атмосферу доброжелательности, доверия, сотрудничества. В зависимости от уровня развития детей, их динамики, психологического состояния, поступления новых детей в группу возможно варьирование методов, приемов и структуры занятий и самой программы.

В 2009-2010 учебном году программа прошла апробацию. В течение 5 месяцев проводилась коррекционно-развивающая работа с детьми 2-3 лет. Работа специалистов ОЦДиК получила положительные отзывы со стороны родителей. В текущем учебном году продолжается работа данной коррекционно-развивающей группы – дети 3-4



лет, а также начата работа со второй группой детей в возрасте от 1г 9 мес. до 2,5 лет.

Таким образом, разработанная в нашем Центре программа диагностики и выявления отклонений в развитии детей раннего возраста из разряда инновационного проекта перешла в разряд постоянного функционирования – 2 раза в месяц (1-й и 3-й четверг месяца) проводятся диагностические обследования детей раннего возраста; 2 раза в неделю (вторник, среда) – коррекционные занятия; 1 раз в месяц – Школа для родителей детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения. Кроме деятельности специалистов педагогического профиля, с 2010-2011 учебного года организовано медицинское сопровождение детей раннего возраста с использованием возможностей физиотерапевтического воздействия.

Мы на практике убедились, что ранняя диагностика, медицинская и психолого-педагогическая коррекция позволяют добиться значительных успехов в формировании личности детей как с нормальным ходом развития, так и с отклонениями в физическом или психическом развитии, с ограниченными возможностями здоровья.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СЛУХОРЕЧЕВАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ**

**СИДОРОВА Л. Н.**

г. Челябинск, Государственное образовательное учреждение  
областной центр диагностики и консультирования

В настоящее время единственным эффективным методом комплексной реабилитации больных с глухотой и выраженной степенью тугоухости является кохлеарная имплантация. Она даёт возможность слышать ребёнку, который родился глухим, или взрослому человеку, потерявшему слух. Ребёнку с тяжёлой потерей слуха имплантация открывает широкие возможности для обучения (общеобразовательная школа, высшее учебное заведение) и в будущем – для хорошего трудоустройства. Пользующийся кохлеарным имплантом может слышать так же, как и нормально слышащий человек, без каких-либо проблем общаться со своей семьёй, друзьями и коллегами.

Кохлеарная имплантация (КИ) – это операция, в процессе которой во внутреннее ухо пациентов вводится система электродов, обеспечивающих восприятие звуковой информации посредством электри-

ческой стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва. КИ, по существу, является разновидностью слухопротезирования, однако в отличие от обычного слухового аппарата, который усиливает акустические сигналы, кохлеарный имплант преобразует их в электрические импульсы, стимулирующие слуховой нерв. Использование кохлеарного импланта основано на том, что при сенсоневральной тугоухости наиболее часто поражены рецепторы улитки (волосковые клетки), в то время как волокна слухового нерва долгое время остаются сохранными. Повреждённые волосковые клетки не могут обеспечить преобразование акустического сигнала в электрические импульсы, необходимые для возникновения слуховых ощущений. Эту функцию выполняет кохлеарный имплант.

Кохлеарный имплант – это электронное устройство, выполняющее функцию повреждённых или отсутствующих волосковых клеток улитки, отвечающих за обеспечение электрической стимуляции сохранных нервных волокон.

Метод КИ – трудоёмкий и длительный процесс, который включает в себя несколько этапов:

1. Предоперационная диагностика и отбор кандидатов.
2. Хирургическая операция.
3. Послеоперационная психолого-педагогическая, слухоречевая реабилитация.

Пациенты с кохлеарной имплантацией делятся на 2 основные группы: постлингвальные пациенты – потерявшие слух после овладения речью, и долингвальные пациенты – потерявшие слух до овладения речью. Наилучших результатов по реабилитации достигают постлингвальные пациенты. Из группы долингвальных пациентов лучших результатов достигают дети, которым проведена операция до 3-х лет. Это связано с тем, что многие изменения в слуховых ядрах центральных отделов слуховой системы, обусловленные слуховой депривацией, восстановимы. Очевиден эффект кохлеарной имплантации, особенно в раннем возрасте. В этом случае КИ обеспечивает формирование слуховых центров, необходимых для слухоречевого развития.

После подключения и настройки речевого процессора наступает важный этап КИ – психолого-педагогическая, слухоречевая реабилитация пациента. Для этого необходимо регулярно проводить коррекционные занятия с ребёнком (в центрах помощи имплантированным, в сурдологических кабинетах, в группах кратковременного пребывания). В данном процессе должны принимать участие не только специалисты, но и сами родители под руководством специалистов.

В ГОУ ОЦДиК города Челябинска в 2008-2009 гг., была организована и начала проводиться работа по психолого-педагогическому сопровождению детей в период после кохлеарной имплантации. Выявление детей прошедших КИ осуществляется на специализированной психолого-медико-педагогической комиссии для детей с нарушением слуха в ОЦДиК. После обследования детям с КИ, им предоставляется возможность пройти дальнейшую психолого-педагогическую, слухоречевую реабилитацию. При создании индивидуальной программы реабилитации, специалисты центра учитывают возраст ребёнка, его психофизические особенности, уровень речевого развития

Содержание нашей реабилитационной работы основывается на разработках центра КИ при Санкт-Петербургском НИИ уха, горла, носа и речи, и включает следующие компоненты:

1) Развитие слухового восприятия окружающих звуков и речи с помощью КИ.

Внимание ребёнка привлекается к любому звуку окружающей среды, как на улице, так и дома, и надо использовать любую возможность для развития у детей с КИ произвольного и непроизвольного слухового внимания и интереса к звукам. В процессе слуховой тренировки всячески стимулируется появление у ребёнка любых звуковых имитаций, постепенно формируются соотнесённые вокализации и слова.

2) Развитие и коррекция устной речи (у маленьких детей начинают с развития доречевых вокализаций).

Работа по формированию устной речи ведётся на основе быстро развивающегося слухового восприятия, развития представлений об окружающем мире и формировании у ребёнка способности к голосовым и артикуляционным имитациям.

3) Развитие языковой способности.

Цель данных занятий – овладение значением слов и накопление импрессивного словаря.

4) Развитие коммуникативных навыков.

Включает развитие довербальных навыков (контакт «глаза в глаза», соблюдение очередности при общении) и формирование навыка общения с помощью голоса.

5) Развитие невербального интеллекта.

Это направление основано на данных о нормальном формировании психомоторных навыков у детей в этом возрасте и соответствует программе массового детского сада.

6) Психологическая работа с пациентом и его близкими.

Всем детям с КИ необходимо постоянно находиться в речевой среде. Важно обеспечить возможность ежедневных специальных занятий с ребёнком по развитию слуха и речи. Родители должны регулярно заниматься с ребёнком по заданиям специалистов и педагогов.

Реабилитация маленьких детей с КИ продолжается 3-5 лет, и её конечной целью для большей части детей можно рассматривать подготовку к массовой школе. Это требует совместных усилий близких ребёнка, специалистов нашего центра (врачей, педагогов, психологов), и специалистов на местах.

## **ШКОЛЬНОЕ УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ**

**СТАРИЦКАЯ С. Ф.**

г. Ставрополь, Школа-интернат № 36

Современная школа не может жить и развиваться вне общества. Воспитательная система – это не закрытая автономная система, она взаимодействует со средой, осваивая ее, и по возможности, включая в сферу своего влияния. Во всех определениях воспитания звучит мысль о том, что оно готовит людей к жизни. Как утверждал великий педагог А. С. Макаренко, воспитание в первую очередь есть организация жизненного опыта. Формирование личности находится в прямой зависимости от деятельности, личного участия в общественных и трудовых отношениях.

Школа является первым институтом, обеспечивающим участие детей в общественной жизни. Одной из форм является школьное ученическое самоуправление. Для участия в самоуправлении должны быть сформированы соответствующие качества: инициатива, умение ставить цели и достигать их, самостоятельность в решении общих и личных проблем, ответственность, готовность к коллективным действиям, умение выступать в роли организатора и исполнителя, умение давать оценку деятельности товарищей и своей деятельности.

Что мы видим на практике? Не всегда нужный уровень воспитанности и социальной зрелости. Одним из барьеров является отсутствие целостного восприятия самостоятельности, инициативности, самодисциплины. Нерешенность проблемы социального взросления порождает инфантилизм, иждивенчество, девиантное поведение.

Наблюдается необъективность учащихся в оценке своих качеств и качеств личности других учащихся. Ежегодно проводятся выборы на должности в школьном самоуправлении, Учащиеся старших клас-

сов, предлагая претендентов, не могут выделить их деловые и личностные качества, учитывать факты делового подхода к решению проблем, реальные случаи из школьной жизни.

Учитывается, в основном, какой – то временный успех, не всегда положительный. Все труднее определить лидерский состав. Если учитывать гендерный анализ, лидерами больше являются девочки. Мальчики больше проявляют ведомость, отсутствие самостоятельности и инициативы.

Что же поможет выявить лидерский состав учащихся? Помочь может мониторинг психологической службы и введение в школе банка данных, куда должны включаться сведения об индивидуальных особенностях детей:

- анализ и оценка уровня воспитанности;
- уровень межличностных отношений;
- статус воспитанника в классе и школе;
- уровень знаний о возможностях школьного самоуправления.

Воспитанность оценивается педагогами, самими учащимися по следующим параметрам:

- отношение к учебе;
- интерес к общественно-политическим событиям;
- активность в общественной жизни;
- отношение к товарищам.

Система самоуправления строится на трех уровнях. Первый уровень – классное ученическое самоуправление, второй уровень – школьное ученическое самоуправление, и третий уровень общешкольное самоуправление.

При введении в структуру школьного ученического самоуправления Совета классных старост развивается классное самоуправление. Это способствует воспитанию лидеров для участия в ученическом школьном самоуправлении. Низкий уровень классного ученического самоуправления и как следствие – такой же низкий уровень школьного ученического самоуправления.

Все мы видим, как по всему миру проходят выборные компании. Следует и в школе уделять больше внимания подготовке к выборам. Перед выборами подготовить деловую игру или пиар-компанию, провести опрос учащихся выпускать экспресс-газеты о подготовке к выборам.

Организовать мероприятие «Круглый стол», в котором смогли бы участвовать лидеры ученического самоуправления школы-интерната и лидеры других общеобразовательных учреждений по вопросам:

1. В чем смысл самоуправления учащихся?
2. Как привлечь учащихся к решению проблем в школе?

Все члены ученического Совета имеют свои обязанности и отвечают за определенный сектор. Самоуправление – это режим протекания совместной и самостоятельной жизни. Взаимодействие педагогов и детей необходимо, потому что дети нуждаются в помощи взрослых. Особенно дети интернатного учреждения, у которых есть проблемы в межличностных взаимоотношениях. Все сотрудники должны включаться в воспитательный процесс школы. Помощь и консультацию могут оказать учителя физической культуры спортивному сектору, ремонтной бригаде – учителя трудового обучения, работники пищеблока могут обращаться с поручениями к ответственному за дежурство в столовой. Особую помощь надо оказывать учебному сектору, для поднятия значимости учебной деятельности. Методическое объединение классных руководителей тоже может поручения ответственным за этот сектор.

В школьную практику вновь вошел метод проектов, в том числе социальных. Это вовлечение детей в практически социально значимые дела. Надо, чтобы вокруг любого школьного события организовывалось детское самоуправление в форме временного Совета. В любом школьном событии должны взаимодействовать педагоги и ученики.

Смысл открытия А. С. Макаренко и всего его учения в том и состоит, что воспитание только тогда становится формирующим процессом, когда оно осуществляется и всем педагогическим коллективом, и самими воспитанниками.

Сотрудничество оказывается той благоприятной средой, в которой способно вырасти самоуправление как движение к собственному развитию и ребенка, и взрослого. Каждый в своей роли. Самоуправление неминуемо возникает в воспитательной системе, если обеспечивает единство целей, задач, принципов, содержания, форм и методов. Без самоуправления невозможно подлинное развитие в коллективе.

Педагоги должны направлять деятельность учащихся, с уважением относиться к членам ученического Совета. Ученический совет выбрали учащиеся и надо уважать их мнение.

Самоуправление должно способствовать формированию саморазвивающейся личности, воспитывать у школьников демократическую культуру, гражданственность, стимулировать детей к социальному творчеству, умению действовать в интересах совершенствования, как своей личности, так и общества, Отечества.

Всякая деятельность человека – это упражнение его сил и способностей. Самоуправление детей – конкретный вид общественной,

нравственно-организаторской деятельности. Самоуправление может развиваться во всех видах деятельности учащихся. Отвечая за отдельные участки деятельности своего коллектива, работая в органах самоуправления, участвуя в дежурстве по классу и по школе, учащиеся организуют своих одноклассников и младших на выполнение заданий (в планировании, подготовке, проведении и анализе действий школьного плана).

Традиционный метод работы – поручение. Обращенное непосредственно к личности школьника поручение формирует позицию хозяина, инициатора, творца, активного исполнителя. Дети должны знать, что нужно делать, чтобы хорошо выполнить поручение: понять цель дела и значение поручения, срок выполнения, иметь навыки и знания для выполнения, какая потребуется помощь и от кого, какова степень ответственности, Другими словами: что делаем? для кого? кто участвует? с кем вместе делаем? где сделаем? как будем делать? что делать буду я?

Существует ряд условий, обеспечивающих успешное развитие ученического самоуправления:

1. Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив, в творческом общении, в деятельности, направленной на преобразование окружающей жизни.

2. Жизнь детского коллектива не подготовка к будущему, а полноценное явление сегодняшней общественной жизни.

3. Детский коллектив не может существовать без движения вперед.

4. Детский коллектив не может двигаться вперед без систематического анализа своей деятельности.

5. Управлять детским коллективом, стоять над ним невозможно. С коллективом надо слиться, «раствориться» в нем.

Каждый педагогический коллектив определяет эту проблему самостоятельно и может решать это вопрос по-своему, поскольку исчезли обязательные учкомы, нет массовых общественных организаций.

Не всякий детский коллектив является воспитательным. А чтобы в школе был такой коллектив, необходима тщательная, педагогически целесообразная организация его деятельности. Именно самоуправление является главным средством формирования передового по своей направленности коллектива.

## **АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**ТОМБУЛОВА Л. А.**

г. Ставрополь, Муниципальное общеобразовательное  
учреждение гимназия № 24

Современному обществу требуются люди, способные решать возникающие перед ними вопросы, а также творчески подходить к своей работе, то есть не только пассивно воспринимать происходящие в обществе изменения, но и самим принимать в них деятельное участие. Все это требует изменения содержания, функции учения. И главное место отводится начальному звену, так как именно в младшем школьном возрасте берет свое начало развитие потребностей, способностей, склонностей.

Решая задачи нашей школы: повышение качества преподаваемых предметов, воспитания в учениках постоянной тяги к знаниям, учителя начальных классов стараются искать пути развития активизации познавательной деятельности у младших школьников, развивать их познавательные способности и самостоятельность. Психологические особенности младших школьников, их природная любознательность, отзывчивость, особая расположенность к усвоению нового, готовность воспринимать все, что дает учитель, создает благоприятные условия для развития познавательной деятельности.

Среди всех мотивов учебной деятельности самым действенным является познавательный интерес, возникающий в процессе обучения. Он не только активизирует умственную деятельность в данный момент, но и направляет ее к последующему решению различных задач.

Познавательный интерес – избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. 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 и носит поисковый характер. Под его влиянием у учащихся постоянно возникают вопросы, ответы на которые они ищут сами. При этом поисковая деятельность ученика совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем, радость от удачи. Познавательный интерес способствует снятию психологических нагрузок в учении, а значит, и сохранности здоровья у учащихся, способствует предупреждению отставания в учебе.



Познавательный интерес, как и мотив деятельности школьника, развивается и формируется в деятельности и, прежде всего, в учении. Основные каналы, по которым идет формирование познавательных интересов: а) само содержание учебных предметов обладает этой возможностью; б) определенная организация познавательной деятельности ученика.

Первое, что является предметом познавательного интереса для школьников – это новые знания о мире. Учитель должен глубоко продумывать отбор содержания учебного материала, показ богатства, заключенного в научных знаниях, так как это является важнейшим звеном формирования и развития интереса к учению.

Чтобы ребенок успешно освоил начальную программу математического образования, он должен логически мыслить. Поэтому развитию познавательных способностей детей следует подчинять не только содержание, но и методы учебной работы. Уроки следует строить так, чтобы дети могли расширить свой кругозор, развивать любознательность и пытливость, тренировать внимание, воображение, память, мышление.

Самостоятельная работа – самый надежный показатель качества знаний, умений и навыков ученика. Для того, чтобы научить ученика работать самостоятельно, в своей работе учителю следует систематизировать и использовать подготовительные упражнения, карточки с дифференцированными заданиями, продумывать последовательность заданий, вариантность и наглядность.

Проблемное обучение позволяет формировать познавательные интересы учащихся. В проблемном обучении на общее обсуждение ставится вопрос – тема. Средством создания любой проблемной ситуации в учебном процессе являются учебные проблемы (проблемная задача, проблемное задание, проблемный вопрос). Каждая учебная проблема подразумевает противоречие между познавательными и практическими задачами, которые выдвигаются самим ходом обучения, и наличным уровнем их умственного развития, служит движущей силой обучения.

Одним из средств формирования познавательного интереса является занимательность. С. И. Ожегов толкует слово «занимательный» как «способный занять внимание, воображение». Следует включать элементы занимательности, игровые моменты в учебный труд учащихся для того, чтобы процесс познания был более продуктивным. В процессе игры на уроке математики дети незаметно для себя выполняют различные упражнения, где им приходится сравнивать множества, выполнять арифметические действия, тренироваться в устном сче-

те, решать задачи. Игра ставит ученика в условия поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда – стремление быть быстрыми, собранными, находчивыми и т. п. Ученик работает с интересом, если он выполняет посильное для него задание.

В школьной практике наибольшее распространение получили дидактические игры. Это произошло потому, что главная задача школы – обучение детей и их развитие, а дидактические игры в большей степени способствуют этому. Развитие есть там, где требуется проявление активности и самостоятельности. Ш. А. Амонашвили утверждает, что без игры на уроке невозможно увлечь ребенка, сделать его активным учеником и творцом урока. Игра в полной мере соответствует активной природе младшего школьника.

В дидактических играх ребенок учится подчинять свое поведение правилам, формируется его внимание, умение сосредотачиваться, т. е. развиваются способности, которые особенно важны для успешного обучения в школе.

Игра и учеба – это две разные деятельности, между ними имеются значительные, качественные различия. Справедливо еще замечено Н. К. Крупской, что «школа отводит слишком мало места игре, сразу навязывая ребенку подход к любой деятельности методами взрослого человека. Она недооценивает организацию роли игры. Переход от игры к серьезным занятиям слишком велик, между свободной игрой и регламентированными школьными занятиями получается ничем не заполненный разрыв. Тут нужны переходные формы». Задача учителя сделать плавным переход от игровой деятельности к игре.

Дидактическая игра имеет определенную структуру. Структура – это основные элементы, характеризующие игру, как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры:

1. Дидактическая задача.
2. Игровая задача.
3. Игровые действия.
4. Правила игры.
5. Результат подведения итогов.

При проведении игр необходимо сохранить все структурные элементы, поскольку именно с их помощью решаются дидактические задачи.

Игра занимает значительное место в первые годы обучения детей в школе. В начале учащихся интересует только форма игры, а затем уже и тот материал, без которого нельзя участвовать в игре.

В ходе игры учащиеся незаметно для себя выполняют различные упражнения, где им самим приходится сравнивать, выполнять арифметические действия, тренироваться в устном счете, решать задачи.

В играх, особенно в коллективных, формируются и нравственные качества ребенка. В ходе игры дети учатся оказывать помощь товарищам, считаться с мнением и интересами других, сдерживать свои желания. У детей развивается чувство ответственности, коллективизма, воспитывается дисциплина, воля, характер.

Целесообразно проводить уроки-путешествия. Такие как «Веселые старты», «Полет в космос» и др. В этих путешествиях ненавязчиво обогащается словарный запас, развивается речь, активизируется внимание детей, расширяется кругозор, прививается интерес к предмету, развивается творческая фантазия, воспитываются нравственные качества. И главное огромный эффект – ни одного скучающего на уроке. Дети играют, а играя, непроизвольно закрепляют, совершенствуют, доводят до уровня автоматизированного навыка математические знания.

Наряду с нестандартными заданиями, используют задачи, изложенные в нестандартной форме, так называемые веселые задачи. Задачи такого типа можно применять при изучении программного материала и для активизации познавательной деятельности учеников на уроках.

Следует отметить тот момент, что младшие школьники быстро утомляются на уроках. Поэтому с целью снятия мышечного напряжения используют различные физминутки. Однако они помогают решить и другие задачи: закрепление табличных случаев сложения, деления, умножения и вычитания.

Например:

Сколько раз ногою топнем?  $(8-4)$

Сколько раз рукою хлопнем?  $(10:2)$

Мы присядем сколько раз?  $(3*2)$

Мы наклонимся сейчас  $(9+2)$

Мы подпрыгнем ровно столько  $(10 - 4)$

Ай-да счет! Игра и только!

Немаловажное значение на уроках математики в начальных классах имеют загадки. Они расширяют кругозор детей, развивают любознательность и пытливость, тренируют внимание, память, мышление. Они могут быть использованы учителем во время внеклассной работы, на уроке, во время отдыха, так как интересны детям. Практика показывает, что применение загадок на уроках математики дает по-

ложительные результаты, так как они знакомят детей с окружающим миром, развивают логическое мышление.

Особенно полезны загадки, по тексту которых надо догадаться, о какой цифре идет речь, и показать или написать ее. Такие загадки помогают запомнить графическое изображение цифр, учат узнавать их по описанию:

Вид ее – как запятая,  
Хвост крючком и не секрет  
Любит всех она лентяев,  
А лентяи – ее нет (двойка).

Каждый учитель должен продумать для себя систему приемов и методов, направленную на развитие мыслительной деятельности каждого ученика. А это невозможно без развития познавательного интереса. Нельзя научить младшего школьника, если ему неинтересно.

Использование занимательности на уроках математики вызвало интерес к предмету, овладение учащимися отдельными способами учебных действий.

Учащиеся, обучаясь в начальной школе, принимали участие в международных играх – конкурсах и олимпиадах.

## **ВАЖНОЕ ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДОВ АРТТЕРАПИИ В РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**АЛИЕВА А. А.**

г. Ставрополь, Школа-интернат № 36

Современное общество развивается на основе идей гуманизации, предполагающей раскрытие и реализацию творческого потенциала каждого человека, в том числе и людей с отклонениями в здоровье. Специалисты многих областей науки пытаются если не устранить, то серьезно уменьшить имеющиеся недостатки и их последствия.

Личность ребенка формируется постепенно в процессе коммуникативных действий со взрослыми и сверстниками. Социальный опыт, который он получает в школьный период, влияет на формирование его (ребенка) личности.

Здоровая личность формируется при восприятии информации от всех анализаторов. Личность ребенка с недостатками слуха формируется в условиях дефицита информации, поступающей через слуховой анализатор. Это затрудняет процесс общения с нормально слышащими людьми, обедняет социальный опыт ребенка.

Акустическое восприятие имеет большое значение в формировании эмоциональной сферы. Ребенок с нарушением функций слухового анализатора зачастую лишается возможности слушать музыку, звучание человеческой речи, что приводит к дефициту эмоций, упрощению межличностных отношений, повышению уровня тревоги, снижению адаптационных способностей. Глухие дети испытывают значительные трудности в понимании различных оттенков эмоций у других людей.

В обычных условиях детям с нарушениями слуха малодоступно восприятие речевой эмоционально изменчивой информации. Глухие и слабослышащие школьники значительно реже, чем их слышащие сверстники, идентифицируют эмоции и эмоциональные состояния, переживания людей при описании картин. У детей с нарушением слуха наблюдаются значительные трудности в понимании причин эмоциональных состояний, а также в осознании того, что внутренние эмоциональные переживания могут стать причиной каких-либо поступков.

Языковой барьер во многом осложняет оказание полноценной психологической помощи этим детям.

У глухих и слабослышащих детей с трудом формируются морально-этические представления и понятия, они редко осознают свои психологические проблемы. Они не умеют говорить о своих обидах, желаниях, чувствах, но зато умеют рисовать, лепить, фантазировать. Поэтому методы арт-терапии, позволяющие выразить свое состояние через рисунок, сказку, пластилиновую фигурку, игру так хорошо подходят для работы с глухими детьми.

Следует отметить, что арт-терапия – один из самых мягких и в то же время глубоких методов в арсенале психологов и психотерапевтов. Метод арт-терапии можно отнести к наиболее древним и естественным формам коррекции эмоциональных состояний, которым многие люди пользуются самостоятельно – чтобы снять накопленное психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться.

В ее основе лежит творческая деятельность, в первую очередь, рисование. Творческий процесс является главным терапевтическим механизмом, позволяющим в особой символической форме перестроить конфликтную травмирующую ситуацию, найти новую форму ее разрешения. Через рисунок, игру, сказку арт-терапия дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, помогает понять собственные чувства и переживания, способствует повышению самооценки и, конечно же, помогает в развитии творческих способностей. Кроме того, активная творческая деятельность способствует расслаблению и

снятию напряжения. Терапевт не ставит цель научить ребенка рисовать, основная задача арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания человека через творчество и в повышении его адаптационных способностей.

Привлекательность метода арт-терапии состоит для современного человека в том, что этот метод в основном использует невербальные способы самовыражения и общения. В процессе творчества активно задействуется правое полушарие мозга. Современная же цивилизация задействует в основном вербальную систему общения и левое «логическое» полушарие. Нормальное, гармоничное развитие человека предполагает равноценное развитие обоих полушарий и нормальное межполушарное взаимодействие. Более того, некоторые виды активности человека требуют как раз работы правого полушария – творчество, интуиция, культурное образование, устройство семьи, воспитание детей и, конечно, романтизм в любовных отношениях. Отличительной особенностью человека является способность и одновременно потребность в отображении своего внутреннего мира. Эта особенность позволяет активно перерабатывать информацию, которая поступает извне. В результате в психике индивидуума вырабатываются различные адаптивные механизмы. Они позволяют человеку лучше приспособиться к жизни, быть более успешным в постоянно меняющемся мире. В процессе взаимодействия с миром человек стремится осознать себя как личность, понять свою роль в жизни, оставить «след». Этот след остается не только в виде хозяйственной деятельности, но и в продуктах его активной психической деятельности. Одной из ярких форм ее проявления можно считать искусство и творчество. Искусство и творчество являются следствием процессов переработки информации при взаимодействии с окружающим миром. Причем личность будет развиваться гармонично, если эти процессы, в целом, несут конструктивный, характер.

Дети с нарушением слуха легко идут на контакт в игровой, художественной форме. С помощью методов арт-терапии можно успешно диагностировать и проводить коррекционную работу эмоциональной сферы школьников с дефицитарным типом развития.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ДОУ**

**АСТАШКИНА О. Л.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка детский сад № 308

Широкая распространенность нарушений эмоционально-волевой сферы у дошкольников определяет актуальность поиска и реализации психолого-медико-педагогической поддержки таких детей.

Реализация идеи интегрированного воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями совместно с нормально развивающимися сверстниками дает возможность оказывать комплексную психолого-медико-педагогическую поддержку детям с нарушением эмоционально-волевой сферы и их семьям.

Деятельность специалистов интегрированной группы воспитания и обучения дошкольников с нарушением эмоционально-волевой сферы регламентируется следующими нормативно-правовыми актами:

1. Закон РФ «Об образовании»;
2. Типовое положение «Об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», утвержденным постановлением Правительства РФ от 31.07.98 г. № 867;
3. Письмо Министерства образования РФ от 16.01.2002 г. № 03-51-5 ин/23-03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях»;
4. Письмо Министерства образования РФ от 26.04.2001г. № 29/1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)»;
5. Примерное положение о ПМПК, утвержденное Губернатором Челябинской области от 16.10.98г. № 512.
6. Инструктивно-методическое письмо ГУОиН Челябинской области от 14. 10.2005г. № 05-3613 «Об организации интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в образовательных учреждениях»;
7. Положение об интегрированном воспитании и обучении детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы в ДОУ;

8. Приказ заведующего ДОУ о создании группы интегрированного воспитания и обучения детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы;

9. Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме МДОУ;

10. Утвержденный заведующим ДОУ список детей группы интегрированного воспитания и обучения дошкольников с НЭВС;

11. Утвержденный заведующим список детей с НЭВС, посещающих группу интегрированного воспитания и обучения детей с НЭВС (список составляется решением планового ПМПк МДОУ);

12. Индивидуальная карта развития ребенка с нарушением эмоционально-волевой сферы;

13. Индивидуально-ориентированная программа сопровождения ребенка в условиях ДОУ;

14. План работы с родителями.

Ведущим специалистом группы интегрированного воспитания и обучения детей с нарушением эмоционально-волевой сферы является педагог-психолог. В документации педагога-психолога находятся результаты диагностики детей группы, материалы по коррекционной работе (программа, тематическое планирование занятий).

Комплектование группы интегрированного воспитания и обучения детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и на основании коллегиального заключения психолого-медико-педагогического консилиума ДОУ.

В массовых дошкольных группах также могут воспитываться и обучаться дети с нарушением эмоционально-волевой сферы. В ходе заседания психолого-медико-педагогической комиссии ДОУ определяются мероприятия, которые составляют психолого-медико-педагогическую помощь таким детям.

По решению психолого-медико-педагогической комиссии МДОУ ребенок может быть направлен в районную психолого-медико-педагогическую комиссию в случаях, когда:

- есть подозрения на нарушение интеллектуальной сферы;
- требуется консультация психиатра, невролога;
- психокоррекционная работа в условиях ДОУ не дает стойкого результата.

В зависимости от возраста дошкольников выделяются приоритетные задачи психолого-медико-педагогической помощи, которые представлены в таблице:



Таблица 1

**Приоритетные задачи  
психолого-медико-педагогической помощи**

Возраст детей	Задачи	Комментарии
2-3 года	Организовать адекватную эмоциональную поддержку ребенку со стороны взрослого-воспитателя	Важно, чтобы для ребенка раннего возраста воспитатель являлся тем взрослым, на которого можно опереться, если рядом нет родителей. В связи с этим у воспитателя необходимо развивать внутреннюю позицию принятия ребенка
3-4 года	Развивать игровую деятельность ребенка	Задача может быть решена как воспитателем во время игры с детьми группы, так и педагогом-психологом в специально-организованных условиях
	Способствовать осознанию родителями своего поведения, действий в отношениях с ребенком, которые могут быть полезны благополучному эмоциональному развитию, а могут и мешать ему	Для решения задачи эффективными могут стать занятия детско-родительской пары с педагогом-психологом
4-5 лет	Увеличивать способность родителей видеть эмоциональные проявления своего ребенка, побуждать обращаться за помощью к компетентным специалистам	Здесь важным является просвещение педагогов по вопросам: <ul style="list-style-type: none"> <li>– что такое НЭВС?</li> <li>– как проявляются НЭВС у детей?</li> <li>– как «правильно» вести себя педагогу с детьми с НЭВС?</li> </ul> Только грамотный педагог, специалист сможет рассказать родителю, что происходит с его ребенком в ДОУ, и тем самым сохранить его (родителя) доверие
5-7 лет	Организовать психокоррекционные занятия для детей	Занятия проводятся педагогом-психологом в индивидуальной и/или групповой форме

Таким образом, основной целью организации психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушением эмоционально-волевой сферы является оптимизация процесса их социальной адаптации.

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**ДЬЯЧЕНКО М. Г.**

г. Ставрополь, школа-интернат № 36

Экологическая ситуация во всем мире, глобальный характер экологических проблем и своеобразное их проявление в каждом регионе планеты настоятельно требуют скорейшей перестройки мышления человечества, отдельных народов и каждого конкретного человека. В связи с этим экологическое образование как «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью становится новым приоритетным направлением педагогической теории и практики» (Из Концепции общего среднего общеобразовательного образования).

Острота современных экологических проблем выдвинула перед школой задачу большой экономической и социальной значимости: воспитание молодого поколения в духе бережного, ответственного отношения к природе, охране природных богатств.

В содержание экологического воспитания входит формирование начал экологической культуры не слышащих учащихся в младшем школьном возрасте – это становление осознанно-правильного отношения непосредственно к самой природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим и созидаящим ее, а также к людям, создающим на основе ее богатств материальные или духовные ценности. Знания являются обязательным компонентом процесса формирования начал экологической культуры, а отношение – конечным его продуктом. Истинно экологические знания формируют осознанный характер отношения и дают начало экологическому сознанию.

Эффективность экологического воспитания не слышащих учащихся в младшем школьном возрасте целиком зависит от создания правильного использования развивающей среды, а также от системной педагогической работы с детьми. Важно сформировать осознанное правильное отношение к природе, окружающей среде, объектам живой и неживой природы. Исходя из этого, основной целью экологического воспитания не слышащих учащихся младшего школьного возраста является формирование начал экологической культуры.

Формирование у детей ответственного отношения к природе – это сложный и длительный процесс. Конечным результатом должно быть не только овладение определенными знаниями и умениями, а развитие эмоциональной отзывчивости, умение и желание активно защищать, улучшать, облагораживать природную среду. В основе построения занятий с экологической направленностью лежат следующие целевые установки:

- формирование целостного представления о природном и социальном окружении как среде жизни, труда и отдыха человека;
- развитие умения воспринимать окружающим мир посредством органов чувств и познавательного интереса и способности к причинному объяснению при анализе фактов и явлений окружающей действительности;
- обучение не слышащих учащихся младших классов методам познания окружающего мира;
- воспитание эстетического и нравственного отношения к среде жизнедеятельности человека, умение вести себя в ней в соответствии с общечеловеческими нормами морали.

Формирование непрерывного воспитательного процесса осуществляется через комплексный подход. Комплексность означает единство целей, задач, содержание, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия.

Комплексный подход предполагает системный подход к процессу воспитания и управлению им и предусматривает не только передачу знаний, но и обязательное пробуждение чувств ребенка. В младшем школьном возрасте ставится цель заложить фундамент знаний о связях в природе, которые убудут способствовать формированию экологической культуры личности.

Основной целью в начальных классах является развитие целостной личности, равнодушной к проблемам родного края, способной практически решать экологические проблемы. Внеурочная деятельность, которая направлена на достижения определенных результатов, требующих от не слышащих учащихся мыслительной работы, преодоление определенных трудностей.

Одной из задач внеклассной работы по экологическому воспитанию является расширение объема интереса у не слышащих учащихся младших классов к природе, формирование у них устойчивости и направленности ко всему в природе и о природе, к охране природной среды.

Для того, чтобы занятия были интересны и не утомляли детей, необходимо предусмотреть смену видов деятельности: познаватель-

ная, игровая, творческая, трудовая, исследовательская. Внеклассная работа дает возможность привлечь не слышащих младших школьников к проведению исследовательской деятельности в природе. Воспитание любви к природе должно идти через практическое применение знаний о ней.

Большое воспитательно-образовательное значение имеют экскурсии и прогулки. Они воспитывают у школьников экологическое сознание, формируют экологическую культуру. На экскурсиях, в наблюдениях за растениями и животными перед детьми раскрывается красота родной природы, ее неповторимость. Одновременно замечаем и неразумное, пагубное влияние человека на природу. Чтобы научить не слышащего учащегося видеть вокруг себя эти контрасты, сопереживать и размышлять, используются экологические сказки. Детям эти экскурсии по экологической тропинке приносят большую радость и удовольствие, здесь закладывается любовь к нашей природе.

При проведении экскурсии уделяется внимание вопросу по охране природы. С растениями следует обращаться бережно, не ломать ветки деревьев и кустарников, не вырывать с корнями цветущие растения, не обрывать с них цветки. Обращается внимание на те растения, которые взяты под особую охрану.

После экскурсии следует провести занятие, которое позволит сохранить не слышащим ученикам эмоциональный настрой, полученный во время экскурсии, создать им единую картину природы, включающую в себя не только знания о сезонных изменениях в природе, но и звуках, красках и запахах.

На прогулках не слышащих учащихся обучаем фиксировать красивый пейзаж, одиноко стоящее деревце и затем, придя в класс, сделать зарисовку и составить рассказ по своему рисунку.

Важное значение в экологическом воспитании детей придается проведению наблюдений на прогулке. Эта работа не только развивает наблюдательность детей, но и побуждает их делать выводы о тех или иных явлениях, происходящих в живой и неживой природе, развивая логическое мышление и разговорную речь ребенка.

Любовь к природе – великое чувство. Оно помогает человеку стать справедливее, великодушнее, ответственнее. Любить природу может лишь тот, кто ее знает и понимает, кто умеет видеть ее. Чтобы человек научился этому, прививать любовь к природе надо с самого раннего детства. Таким образом, при взаимодействии с окружающей средой у не слышащих учащихся расширяется кругозор, приобретаются новые знания, воспитываются духовные, нравственные и волевые качества, такие, как дружба и взаимопомощь, взаимное доверие,

настойчивость, выдержка, коллективизм. Развиваются двигательные навыки и укрепляется здоровье, изучаются правила поведения в окружающем природно-предметном мире.

Чтобы сформировать у не слышащих учащихся сознательное отношение к природе, необходимо продуманно использовать окружающую природную и предметную среду, показывать взаимосвязь растений и животных с внешними условиями, их приспособленность к среде обитания, зависимость жизни и состояния организма от воздействия внешних фактов, деятельности человека.

Таким образом, правильно спланированная внеклассная работа ведет к тому, что не слышащие учащиеся становятся добрее, умеют сопереживать, радоваться, волноваться, овладевают навыками ухода за растениями и птицами.

Так шаг за шагом нужно стремиться прививать детям бережное, любовное отношение к окружающему миру.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ**

**ФАЗЫЛОВА Н. Е.**

г. Челябинск, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение лицей № 35

Если подарить человеку одну рыбу — он будет сыт один день, если подарить две рыбы — он будет сыт два дня, если же научить его ловить рыбу — он будет сыт всю жизнь.

Японская пословица

В последние годы количество часов на изучение биологии сокращается, но стандарты, тем не менее, не снижают уровень требований к выпускникам. Существует много способов, как разрешить эту проблему. Один из них — научить ребенка самостоятельно организовать изучение нового материала. Самостоятельная работа в данном случае — это способ активного, целенаправленного приобретения учащимися новых знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателя.

Самостоятельная работа является важной составляющей любого учебного процесса и проводится для усвоения, углубления и закреп-

ления знаний, умений и навыков, получаемых на уроках и во внеурочной деятельности. Она по своей сути предполагает максимальную активность каждого обучающегося и развитие его интеллектуальных и творческих способностей, самостоятельного мышления. Можно выделить следующие типы самостоятельных работ:

- воспроизводящие работы по образцу, необходимые для формирования умений и навыков и их прочного закрепления;

- реконструктивно-вариативные самостоятельные работы, приводящие к осмысленному переносу знаний в типичные ситуации, создающие условия для мыслительной активности и формирующие основы для творческой деятельности;

- творческие работы, в ходе которых учащиеся получают принципиально новые знания, закрепляют навыки самостоятельного поиска знаний, самообразования, решения проблемных вопросов.

Самостоятельная работа, которая организуется преподавателем в учебном процессе, может быть самой разнообразной:

- подготовка к практическим и лабораторным работам;
- наблюдение за процессом или живым объектом и его дальнейшее описание;

- написание реферата и сообщения;

- создание электронной презентации;

- ответ на вопрос;

- составление плана параграфа или статьи из дополнительной литературы;

- конспектирование необходимого материала;

- создание проекта;

- подготовка к экзаменам, контрольным работам, зачетам;

- разработка и составление различных схем, таблиц;

- составление графиков;

- решение биологических задач;

- подготовка к участию в научно-практических конференциях;

- подготовка к предметной олимпиаде, предметной неделе.

Данные виды работ способствуют развитию таких важных умений, как анализ, синтез, рассуждение, сравнение, сопоставление, умение делать логические выводы, вступать в дискуссию и доказывать свою точку зрения. Помимо этого, участие в самостоятельной деятельности формирует у учащихся познавательный интерес, создает положительную мотивацию к обучению, развивает интеллектуальную сферу личности, формирует умения и навыки самообразования, так необходимые в современном мире. Однако активная самостоятельная работа учащихся возможна только при наличии серьезной и устойчи-

вой мотивации. В лице таким фактором может выступать хорошая оценка, участие в конкурсах и олимпиадах, подготовка к успешному поступлению в высшее учебное заведение и дальнейшее совершенствование в профессиональной деятельности.

Немаловажным фактором выполнения самостоятельной работы в процессе обучения является контроль со стороны преподавателя, в любой удобной для него форме (тестирование, индивидуальный опрос, экзамен, зачет). Можно использовать такие виды контроля, как входной контроль (в начале изучения), текущий (в ходе изучения материала), промежуточный контроль (по окончании изучения темы, главы), итоговый контроль (по окончании изучения определенного курса), контроль остаточных знаний и умений (спустя определенное время после изучения).

Ко всякой деятельности человек должен быть подготовлен, т. е. знать, что и как ему нужно делать. Поэтому на каждом этапе учащимся необходимо разяснять цели работы, контролировать понимание этих целей, постепенно формируя у них умения самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

Планируя самостоятельную работу, необходимо:

- предусматривать ее место в структуре урока и структуре изучения темы, иногда работая на перспективу;

- ее оптимальный объем в зависимости от уровня подготовленности своих учеников, их витагенной осведомленности, а также сложности изучаемого материала, использовать элементы новизны;

- предусматривать затруднения, которые могут возникнуть при выполнении самостоятельной работы;

- определять форму заданий;

- устанавливать оптимальную длительность работы;

- подбирать соответствующий дидактический материал;

- предусматривать рациональные способы рефлексии.

Систематическая самостоятельная работа учащихся над учебным материалом позволяет непрерывно пополнять свои знания, совершенствовать умения и навыки, формирует базу для самообразования, обеспечивающую в дальнейшем профессиональный рост. Хорошо продуманная организация самостоятельной работы учащихся в процессе обучения развивает самостоятельность, инициативность, раскрывает творческий потенциал, позволяя им занять позицию активного субъекта деятельности.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ**

**ФЕДЯШОВА Н. Б.**

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное  
учреждение центр развития ребенка № 453

Единство умственного и физического воспитания, являющееся ядром идеи о гармонично развитой личности, скорее носит декларативный характер и на практике почти не осуществляется. Многочисленные теоретические исследования свидетельствуют о первостепенной роли движений в становлении психических функций ребёнка (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Валлон, М. М. Кольцова и др.) и наличии тесной связи между показателями физических и психических качеств у дошкольников (Г. А. Каданцева, 1993; А. С. Дворкин и Ю. К. Чернышенко, 1997; В. А. Баландин, 2000; Н. И. Дворкина, 2002; В. А. Пегов, 2000 и др.). Установлено, что отставание в умственном развитии приводит к отставанию в развитии физических качеств у ребенка (Н. Сладкова, 1998; О. В. Решетняк и Т. А. Банникова, 2002).

Теоретическое изучение вопросов взаимосвязи показателей умственного развития и физического состояния показало, что, по мнению большинства учёных, уровень и темпы умственного развития во многом определяются степенью развития двигательной сферы ребёнка (Л. С. Выготский, Г. Доман, С. В. Маланов и др.), а целенаправленное использование средств физического воспитания может повысить результативность отдельных показателей умственного развития детей без ущерба для их здоровья (И. К. Спирина, 2000; В. А. Баландин, 2001; Г. А. Каданцева, 1993). Однако данные факты не стали основополагающими для дошкольного физического воспитания и используются лишь в отдельных научно-методических разработках, недоступных большинству практических работников ДОУ.

Очевидно, что совершенствование любых двигательных навыков предполагает востребованность психических функций – эмоций, восприятия, памяти, Сенсомоторное развитие создает потенциал для развития двигательной и познавательной деятельности ребенка. И поэтому, именно в дошкольном возрасте необходима постоянная тренировка сенсомоторных представлений во всех видах деятельности, в частности и на физкультурных занятиях. Развитие двигательной сферы дошкольников заключается в формировании сложнейших систем сенсорных коррекций, лежащих в основе любого двигательного акта,



когда процесс выполнения двигательных действий требует постоянной регуляции центральной нервной системой неточностей и отклонений, возникающих по ходу реализации действий. Это обеспечивает участие высших психических функций в процессе овладения двигательными действиями, обеспечивая положительное влияние на умственное развитие ребёнка.

Сенсомоторное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка и в то же время имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие считается базовым для успешного освоения многими видами деятельности, в частности физкультурно-оздоровительной.

В связи с актуальностью проблемы мы определили тему нашей работы: формирование двигательного интеллекта детей дошкольного возраста на физкультурных занятиях с помощью сенсомоторных представлений. По данной проблеме изучили научно-методическую литературу и поставили цель:

Разработать методику проведения физкультурного занятия содействующей развитию двигательного интеллекта детей. В связи с этим было определено содержание, формы, методы и средства сенсомоторного развития в процессе физического воспитания.

Исходя их цели, сформулировали перед собой следующие задачи:

1. Повышение уровня двигательного интеллекта дошкольников (через систему сенсомоторных представлений, активизацию мыслительной деятельности на основе двигательной активности, сенсорного развития, увеличение словарного запаса).
2. Развитие общей и мелкой моторики.
3. Формирование двигательных умений и развитие физических качеств.
4. Формирование двигательного творчества у детей.
5. Формирование представлений о здоровом образе жизни.

Для решения поставленных задач мы разработали комплекс занятий, игр, игровых заданий, физических упражнений способствующих развитию сенсомоторики. Используемые игры и игровые упражнения делились на два основных вида: развитие моторики и сенсорное развитие.

Развитие общей и мелкой моторики обеспечивалось двумя группами упражнений.

Первая группа направлялась на повышение функционального состояния систем организма:

1. Дыхательные упражнения (используем упражнения на четырехфазное дыхание, упражнения с задержкой дыхания, классические дыхательные упражнения).

2. Стимулирующие упражнения (хлопки, самомассаж: ушных раковин, стоп, пальцев рук и т. д., пальчиковая гимнастика). Данные упражнения обогащают знание ребенка о собственном теле, развивают внимание, произвольность движений, успокаивают и уравнивают психику.

3. Работа с локальными мышечными движениями, направленными на формирование правильной осанки, укрепления мышечного корсета.

4. Формирование равновесия, развитие «чувства опоры» и чувство управления собственным телом.

5. Логоритмики, способствующие координации речевых сигналов и движений детей.

Вторая группа упражнений была направлена на коррекцию: бедности, однотипности движений тела в пространстве, недостаточной координации и на формирование сенсомоторных координаций и пространственных представлений. В неё входили:

1. Игровые задания на развитие чувства ритма.

2. Упражнения на развитие зрительной, тактильной и слуховой чувствительности (перевод из модальности в модальность (пр. из тактильной в зрительную).

3. Формирование пространственных представлений.

– формирование пространственной дифференциации самого себя, представления о схеме тела – связывается с определенными движениями и закрепляется через них;

– работа с графическими схемами, модулями, системным оператором, таблицей признаков, что способствовало и развитию творческого воображения детей.

4. Упражнения на развитие ловкости и быстроты реакции на сигнал;

5. Упражнения на развитие внимания;

6. Упражнения на обучение релаксации, и самостоятельные занятия обеспечивающие оптимизацию двигательного тонуса, индивидуально. Данные самостоятельные занятия отвечают «Федеральным государственным требованиям к общеобразовательным программам дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 05.03. 2010 г.)», где рекомендуется уделить большое внимание организации самостоятельной двигательной деятельности детей.

Сенсорное развитие ребёнка Выбор заданий определялся уровнем сенсорного развития детей.

Для данных заданий использовалось не только стандартное спортивное оборудование основных цветов (обручи, мячи, кегли, дуги для пролезания...), но и нетрадиционное физкультурное оборудование (сенсорные мячи, массажные мячи, мягкие модули геометрических фигур, дидактический материал, звуковые дорожки...). Оборудование имеет определённые свойства, используемые для оздоровительных, коррекционных и дидактических целей: размер, цвет, упругость, что приводит к совместной работе двигательного, вестибулярного, зрительного и тактильного анализаторов. А с помощью цветов можно регулировать психоэмоциональные состояния детей. Использование этого оборудования придавало эмоциональную окраску физкультурным занятиям. Дети лучше усваивали предложенные знания и умения и насыщали ими самостоятельную двигательную деятельность.

Вышеперечисленные задания включались в каждое физкультурное занятие. Комплексное обобщающее занятие по сенсомоторике проводилось 1 раз в месяц в условиях физкультурного зала, воспитывая у детей самостоятельность, двигательное творчество, умение владеть своим телом, развивать физические качества и помогали формировать представления о здоровом образе жизни.

Занятия разрабатывались с учетом физиологических и психологических особенностей детей дошкольного возраста, уровня их знаний и двигательных умений. Занятия проводились преимущественно в игровой форме.

Многие дети нуждаются в занятиях, в которых должен быть учтён весь комплекс соматических, интеллектуальных и физических проблем. Мы старались найти такие приёмы и методы обучения, которые бы способствовали максимальной активности всех сенсорных каналов восприятия ребёнка.

Эффективность занятий определялась по следующим показателям:

1. совершенствование сенсорных представлений, формирование аналитического восприятия;
2. развитие произвольного внимания, памяти, речи, мыслительных способностей;
3. развитие физических качеств;
4. развитие двигательных способностей, сознательного управления движениями, формирование правильной осанки;
5. общее оздоровление, укрепление организма,
6. сформированность представлений о здоровом образе жизни.

В результате реализации разработанного комплекса занятий у детей отмечалась положительная динамика в развитии общей и мелкой моторики, в развитии двигательных умений и физических качеств, сенсомоторного развития, что способствовало формированию двигательного интеллекта.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ**

**ХАМИТОВА И. М.**

с. Кунашак Челябинской обл., Кунашакская средняя  
общеобразовательная школа

Метод проектов рассматривается в качестве дополняющего к традиционной форме обучения и, как правило, используется лишь при изучении некоторых разделов информатики. Также широко описываются методики внедрения метода проектов во внеурочную деятельность, особенно при работе с интеллектуально одаренными и мотивированными учащимися. Имеющиеся стандартные программы курса информатики не предусматривают наличия часов для проектной деятельности. Также практически отсутствуют учебники, в которых методика изложения материала базировалась бы на использовании метода проектов. Нам известен лишь один учебник профессора Н. В. Макаровой «Информатика. 10-11 класс», в котором рассматривается технология создания мультимедийного проекта

Применение метода проектов в практике преподавания информатики в школе явилось скорее поиском путей решения явно обозначившихся проблем, которые решить в рамках традиционно используемых методов обучения стало невозможно.

Как наиболее острую из них следует выделить проблему различного стартового уровня знаний и умений школьников по информатике. Часть школьников уже имеет опыт работы в различных областях информатики и с различными программными средствами. Для другой части школьников обучение необходимо начинать с понятий, определений, с привития элементарных навыков работы с техническими средствами. В результате построить оптимальный курс обучения даже в одном классе становится практически невозможно.

Решение задачи приобретения качественных знаний по всему курсу информатики каждым школьником видится в оптимальном со-

четании его личных направленностей и потребностей с соответствующей областью применения информационной технологии.

На основании изложенного сформулируем проблему: как при малом количестве часов, отведённых на обширную программу и огромном интересе школьников сделать преподавание базового курса информатики интересным, наглядным, а изучаемый материал – запоминающимся надолго. Создание системы проектов было инициировано желанием найти такие формы организации учебного процесса, которые позволяли бы погрузить ученика в учебно-познавательную деятельность с первых дней обучения, повышая, тем самым уровень мотивации учеников к процессу обучения и эффективность учебного процесса, создавая возможности реализации личностно-ориентированного, проблемно-ориентированного подхода в обучении. Для решения вышеизложенных задач можно разработать свою программу 3-11 классов. При этом можно выделить 3 вида проектов:

При этом можно выделить 3 вида проектов:

- Мини-проекты, выполняются в течение 1 урока при изучении новой темы или ее закреплении;
- Домашние задания в виде творческих проектов (время выполнения 1 неделя);
- Зачетные проекты (время выполнения октябрь – май), внеурочное время.

Приведем примеры зачетных проектов (табл. 1).

Таблица 1

Примеры зачетных проектов

Класс	Учебный модуль	Примерные темы проектов	Содержание проекта.
3, 4	Рисуем на компьютере	Моя любимая сказка	Рисунок, выполненный в Paint + небольшой рассказ (стихотворение) к этому рисунку
5-9	Текстовый процессор Word	Я - журналист	Создание журнала, газеты, статьи
7-9	PowerPoint	Конкурс презентаций	Тема выбирается учащимися
7-9	Электронные таблицы	Кроссворд	Применение Excel для решения различного класса задач
7-9	Электронные таблицы	тесты	Применение Excel для решения различного класса задач
10,11	Техническое обеспечение информационных	Проект «Мой компьютер»	Рассказать об устройстве компьютера (любая программная

	технологий		реализация, включая цифровое оборудование
10	Техническое обеспечение информационных технологий	«История школы в лицах»	Рассказать об устройстве компьютера (любая программная реализация, включая цифровое оборудование)
10,11	Настольные издательские системы	Проект: «Жизнь без наркотиков»	Буклет
11	Создание WEB - страниц	Я и WWW	Тема выбирается учащимися

В школе ежегодно проходит предметная неделя, в ходе которой создаются проекты, мини-проекты по различным учебным предметам.

Анализ данной проектной деятельности показывает, что учащиеся успешно применяют знания, полученные на уроках информатики для создания своих проектов в различных областях знаний.

В целом проектная методика является эффективной инновационной технологией, которая значительно повышает уровень компьютерной грамотности, внутреннюю мотивацию учащихся, уровень самостоятельности школьников, их толерантность, а также общее интеллектуальное развитие.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ПРАВИЛАМ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ**

**ЯНГАЛИНА А. С.**

п. Дружный Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Урукульская средняя общеобразовательная школа

Одной из важнейших задач нашей школы является воспитание у детей самостоятельной безопасной жизнедеятельности в окружающей среде, включая её неотъемлемую составляющую – транспортную среду.

Причиной гибели детей на дорогах является отсутствие культуры поведения на дороге, а самое главное, отсутствие ответственности у взрослого населения и отсутствие у детей навыков безопасного поведения. Воспитание грамотных и дисциплинированных участников дорожного движения возможно только с самого раннего возраста.

Школа по сути своей является первоначальной базой подготовки всех участников дорожного движения (пешеходов, пассажиров, водителей). Организация процесса образования строится с использованием таких технологий, как и игровых и систем развивающего обуче-

ния с направленностью на развитие творческих качеств личности. Реализация игровых приёмов и ситуаций происходит практически на каждом занятии.

В систему игр входят такие группы как: обучающие, познавательные, воспитательные, развивающие, профориентационные и психологические. Игры в среднем школьном возрасте способствуют самоутверждению, имеют юмористическую окраску, ориентированы на речевую деятельность. Участие в них является подготовкой для агитационной и пропагандистской работы.

Деятельность отряда ЮИД строится по методике коллективной творческой деятельности (КТД). Конкретные методы:

– В обучении – практический (различные упражнения с моделями, с игровым материалом транспортных средств, изготовление макетов); наглядный (изучение правил на макетах, наблюдение за движением транспорта и пешеходов, демонстрация дорожных знаков); словесный (как ведущий – инструктаж, беседы, разъяснения); работа с книгой (в основном чтение, изучение); видеометод (просмотр, обучение).

– В воспитании – методы формирования сознания личности, направленные на формирование устойчивых убеждений (рассказ, дискуссия, этическая беседа, пример); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (воспитывающая ситуация, упражнения); методы стимулирования поведения и деятельности (соревнования, поощрения); родительские собрания совместно с детьми.

Создание агитбригады по предупреждению детского дорожно-транспортного травматизма помогает провести такие мероприятия как:

1) Час вопросов и ответов (ПДД для пешеходов, пассажиров, велосипедистов);

2) «Аукцион знаний» (делимся собранной информацией по истории ПДД, автотранспорта, о светофоре, о велосипеде и др.);

3) Создание ситуации выбора (разбор дорожно-транспортных ситуаций);

4) Уроки творчества (составление викторин, сочинение стихов о ПДД, конкурс плакатов, выпуск информационных листов, газет);

5) Соревнования, состязания (мастерство вождения велосипеда, оказание первой медицинской помощи пострадавшему в ДТП и др.);

6) Викторины, конкурсы, кроссворды.

Занятия проводятся в специально оснащённом кабинете, укомплектованном методическими, дидактическими и техническими средствами.

Подведение итогов осуществляется путём конкурсных встреч, проводимых по специальному плану на основе положения о смотре «Безопасное колесо».

За прошедший учебный год была проделана большая работа по подготовке детей к жизни в обществе в мире людей и машин. Дети изучали не только правила дорожного движения, но и правила безопасного поведения в дорожно-транспортной обстановке. Также повышали дорожно-транспортную культуру детей и родителей.

Все занятия носили творческий характер, где дети могли проявить себя.

И, конечно же, главная цель – это предупреждение дорожно-транспортного травматизма, напрямую связанная с сохранностью жизни и здоровья детей, была достигнута.

В этом году в нашу школу поступил полный комплект кабинета по ПДД (таблицы «Дорожные знаки», плакаты по оказанию медицинской помощи, магнитная доска с макетами и т. д.), что способствовало более подробному изучению ПДД и проигрыванию дорожных ситуаций.

На кружке были изучены такие темы, как:

- «Дорога в школу и домой»
- «Правила поведения у дорог и на улице»
- «Изучение дорожных знаков ПДД»

Были организованы встречи школьников с работниками ГИБДД.

На общешкольном родительском собрании была проведена беседа «Роль семьи в профилактике дорожно-транспортного травматизма» (выступление инспектора ГИБДД Слесарчук Р. А.).

Также в 1 классе была проведена «Беседа о правилах дорожного движения». Во 2-4 классах информационная программа «Шесть дорожных «Почему?». В средних классах с 5-8 кл. было проведено открытое общешкольное мероприятие по ПДД «Авторинг» с приглашением гостей госинспектора Слесарчук Р. А и капитана милиции Каримова Р. Р. Очень интересно и насыщенно прошло это мероприятие в новом кабинете по ПДД. Здесь проверяли дорожную грамоту у детей, практические умения безопасного поведения на улицах и дорогах. Были интересные конкурсы такие, как «Автомульты», «Где мы были, мы не скажем, на чём ехали, покажем», игра «Зажги светофор» и др.

В начальных классах очень весело прошёл праздник «Зелёный огонёк».

Также была проведена большая работа по подготовке команды на конкурс «Безопасное колесо». Учили теорию, проводились тренировки по вождению велосипеда. Ежегодно участвуем в районных соревнованиях, где занимаем призовые места.



Наша команда ездила в город Касли, где проходил конкурс «Безопасное колесо-2009». Среди школ г. Касли, Златоуста, Озёрска, Снежинска, мы заняли 1 место и были награждены грамотой.

Также наша команда выступила на зональных соревнованиях «ЮИДД» в с. Миасском Красноармейского района, где защищали честь Кунашакского района. Среди 10 школ мы удостоились 4-го места – это прекрасный результат. Все дети были награждены грамотами и ценными призами. Осенью были приглашены на областные соревнования в лагерь «Чайка» на показательные выступления.

Наша школа участвовала в областном конкурсе на лучшую организацию работы по предупреждению детского дорожно-транспортного травматизма «Правила движения каникул не знают!», где вышла финалистом и была награждена дипломом.

## **ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОДАРЕННОСТИ**

**КИСЛЯКОВА С. С.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

В настоящее время еще совершенно недостаточно разработан круг вопросов о биологических факторах, создающих благоприятные условия для формирования и появления тех или иных форм одаренности. Однако совершенствование экспериментальных методов физиологии, морфологии, биохимии мозга существенно расширило представления о природных основах механизмов психической деятельности. На основе имеющихся данных можно выделить несколько направлений исследований, которые проливают свет на проблему биологических предпосылок индивидуальных различий одаренности [3].

В подавляющем большинстве этих исследований используется один из двух подходов к проблеме. Первый направлен на выявление конкретных биологических оснований, или факторов (морфологических, рефлекторных, временных и т.д.), которые могут выступать как благоприятные условия для формирования высоких способностей. Второй представляет совокупность знаний о достоверных биологических различиях между высокоодаренными и обычными людьми, тем самым, указывая на возможные биологические источники одаренности [2].

Таким образом, в центре первого подхода находятся биологические факторы (свойства, процессы), которые в силу каких-либо присущих им особенностей могут выступать в качестве задатков общих и

специальных особенностей. В центре второго – люди, высокоодаренные и обычные, и задача состоит в том, чтобы установить, по каким природным особенностям они достоверно различаются между собой.

Каждый из подходов имеет свои недостатки. В логике первого из них за пределами анализа остается одаренность как целостное явление, которое может иметь не один, а несколько источников происхождения, в том числе и природных. При использовании второго подхода возникает другая опасность. В перечне качеств и особенностей, отличающих высокоодаренных людей от обычных, далеко не все может иметь равное отношение к первоисточнику одаренности. Зафиксированные в нем различия, как правило, определяются набором имеющихся в распоряжении исследователя диагностических методов, взятых более или менее обосновано. Поэтому нельзя исключить, что наблюдаемые различия могут представлять собой следствие каких-нибудь других причин, а подлинные биологические первоисточники одаренности остаются скрытыми. На этом этапе анализа могут быть особенно полезны данные, получаемые с помощью первого подхода [3].

Таким образом, содержательно дополняя друг друга, оба подхода призваны, в конечном счете, ответить на вопрос о том, какова биологическая природа индивидуальных различий по одаренности.

Проблема детерминации одаренности является одной из самых дискуссионных в области исследования способностей и одаренностей вот уже более ста лет. Еще с конца прошлого столетия ученые, разрабатывая различные методы индетификации одаренных людей, стремились обозначить факторы, оказывающие решающее влияние в возникновении одаренности.

Условно эти факторы можно разделить на две группы: генотипические (наследственно приобретаемые) и средовые (социальные). В отдельные периоды изучения этого вопроса превалировало выделение то одной, то другой группы факторов, но все же большинство исследователей одаренностей склоняются к одновременному признанию значительной роли обеих групп факторов, отмечая при этом различную направленность и разные сферы их влияния на одаренность [8].

Существуют следующие области одаренности:

- общие интеллектуальные способности;
- конкретные академические способности;
- творческое, или продуктивное мышление;
- лидерские способности;
- художественные и исполнительские искусства;
- психомоторные способности.

Углубленные исследования привели к тому, что уже признан-

ные виды одаренности стали рассматриваться дифференцировано. Это проявилось в возникновении новых концепций интеллектуальной и творческой одаренности. Одной из получивших признание является теория множественности видов интеллектов Ховарда Гарднера.

Существует семь видов интеллекта: каждый из них независим от других и функционирует как отдельная система по своим собственным правилам.

К выделенным семи видам интеллекта относят следующие:

Лингвистический интеллект – способность использовать язык для того, чтобы, стимулировать поиск или передавать информацию (поэт, писатель, редактор, журналист).

Музыкальный интеллект – способности исполнять, сочинять музыку (музыкальный исполнитель, композитор).

Логико-математический интеллект – способность исследовать категории, взаимоотношения и структуры путем манипулирования объектами или символами, знаками и экспериментировать упорядоченными образами (математик).

Пространственный интеллект – способности представлять, воспринимать и создавать зрительные или пространственные композиции (архитектор, инженер).

Телесно-кинестетический – способности формировать и использовать двигательные навыки в спорте, исполнительском искусстве, в ручном труде (танцовщица, спортсмен, механик) [4].

Исследования, проводимые особенно интенсивно во второй половине XX века при помощи метода анализа абстрактной дисперсии, позволяют определить, что значительная роль генотипа прослеживается в формировании вербального интеллекта, при этом нужно также учитывать возрастную динамику влияния генетических и средовых факторов на вербальный и невербальный интеллект. Бесспорным признается большинством авторов значительное влияние генотипа на формирование общих интеллектуальных функций. Интересным является подход Р. Пломина, который предлагает рассмотрение психических особенностей человека с позиции двух аспектов: «универсального» и «индивидуального». К числу первых относят исследования влияния депривации социальных контактов на интеллектуальное развитие. Однако в том случае, если депривации социальных контактов обеспечены условиями для нормального развития то их индивидуальные различия не могут быть объяснены с помощью «общих» закономерностей социального взаимодействия. Остановимся на данном подходе более подробно. Р. Пломин различает три типа корреляции:

– пассивное влияние: когда члены одной семьи имеют и об-

щую наследственность, и общую среду. В этом случае происходит неслучайное сочетание генотипа и среды;

- реактивное влияние: реакция среды на проявление различных врожденных особенностей индивида, которая может привести к формированию определенных личностных черт;

- активное влияние: индивид либо активно ищет, либо создает среду, которая наибольшей степени соответствует его наследственности.

Исследователем выдвигается предположение о том, что в ходе развития ребенка тип генотипо-средовых влияний изменяется последовательно от пассивных к активным [3].

Обязательным условием развития интеллекта является наличие врожденной способности клеток мозга объединяться друг с другом, что обусловлено определенным генотипом. То есть генетической конституцией. Кроме того, научно доказано, что при постоянном тренинге головного мозга, например в процессе учебы, число эффективно используемых связей увеличивается, а при отсутствии такого тренинга – напротив, уменьшается. Поэтому врожденные мыслительные способности головного мозга необходимо постоянно развивать и совершенствовать в течение всей жизни.

У одаренных людей с довольно высоким уровнем интеллекта в коре головного мозга есть такие клеточные системы, в которых при генетически обусловленном выборе точек соединения с отдельными клетками мыслительные процессы могут протекать в оптимальных условиях. Следует отметить и наличие у них особых свойств памяти, обусловленных внутриклеточными обменными процессами. Накопление соответствующих восприятий связано образованием белковых структур в клетках. Если при определенной генетической предрасположенности процесс образования белка в отдельных клетках головного мозга протекает быстро и надежно, то сочетание оптимальных биохимических процессов оптимальными процессами объединения клеток может дать феномен ранней одаренности в определенной области творческой деятельности.

Кроме того, должен быть огромный внутренний импульс раскрыть свои творческие возможности. Способность отбирать из памяти нужную информацию непременно сочетается с творческой активностью. Одаренность в одной области сопровождается почти полным отсутствием интереса и каких-либо склонностей к другим областям творческой деятельности [7].

При наследовании определенных родительских признаков большую роль играет степень соответствия двух гаплоидных наборов хромосом отца и матери, характер заключенной в них информации и

качество формируемых задатков. Ведь ни одна комбинация генов не похожа на другую. От одной родительской пары можно наследовать бесконечное множество различных признаков. При оплодотворении женской яйцеклетки мужским сперматозоидом происходит совмещение родительских признаков. Для того чтобы у ребенка рано проявились уникальные способности, комбинация наследственных признаков должна быть особенно удачной. Если же случайно на месте одного сперматозоида окажется другой, а на месте одной яйцеклетки – другая, то и наследуемые признаки будут другими [2].

С точки зрения генетики важное значение имеет та информация, которая заложена в генах, или, генные команды, управляющие развитием головного мозга на стадии эмбриона; особенно большое значение имеет структура участков, связывающих определенные мозговые клетки друг с другом, или синапсов, пронизывающих в дальнейшем головной мозг.

Так обеспечивается умственная деятельность человека, повышается уровень интеллекта, что в свою очередь позволяет судить о степени его дарования. Первоначально создается не множество отдельных синапсов, а лишь отдельные синаптические группы. В дальнейшем образуется огромное число связей, столь многочисленных, что они не могут храниться в генотипе – наследственной основе организма. Связи между множеством одних нервных клеток и множеством других создаются при передаче соответствующих команд на определенные участки головного мозга [4].

Интересно отметить, что количество генетической информации может быть измерено. Оно зависит от числа «строительных элементов» содержащихся в нуклеиновых кислотах, то есть цепных молекулах, определяющих массу наследственного материала.

Таким образом, в целом, степень генетической детерминации одаренности равна примерно 40-60 %. Следует также различать направленность и область генотипического и средового влияния на формирование одаренности: в данном случае, роль генотипа неоспорима в тех случаях, когда: способность является общей, а не специальной; способность тесно связана с общим интеллектом; способность не определяет непосредственное моторно-перцептивное взаимодействие со средой; способность можно отнести к видовым признакам человека.

Особый интерес вызывают труды доктора биологических наук, профессора В. П. Эфроимсона. Он назвал пять особенностей одаренности. Многие из них достаточно хорошо изучены. Механизм действия других не до конца изучен. Прежде всего, у одаренных людей в

десятки раз чаще, чем у нормальных людей встречается наследственно закрепленный повышенный уровень мочевой кислоты в крови. Мочевая кислота по своей химической природе очень близка к таким известным стимуляторам умственной деятельности, как кофеин и теобромин [8].

Следующая особенность – редчайшая, но также передающаяся по наследству синдром Марфана, который встречается один раз на тысяче или даже десятке тысяч людей. Для этого синдрома характерны очень длинные, тонкие конечности при относительно коротком худощавом теле; очень крупные кисти рук и стопы, аневризм аорты и усиленный выброс катехоламинов, которые участвуют в обмене веществ и приспособительных реакциях организма. Особенно мощный выброс катехоламинов происходит при стрессах – сильном психическом и физическом напряжении, что позволяет организму достигать огромного уровня физических и психических нагрузок. Одаренные обладатели синдрома Марфана отличаются огромной энергией и способностью к напряженному, интеллектуальному длительному труду.

Следующая особенность – это наследственный синдром Морриса, а также близкое к нему по механизму биологического действия повышенное содержание мужских половых гормонов – андрогенов. Синдром Морриса – «тестикулярная феминизация», вызванный мужским набором хромосом.

Еще одна особенность менее изучена. Речь идет о гораздо чаще встречающейся среди гениев большой или даже огромной высоте лба. Скорее всего, это лишь внешнее проявление каких-то особенностей строения, морфологии мозга. Однако профессиональная ориентация и одаренность человека не связаны с массой мозга. Но то, что высоколобые среди гениев встречаются гораздо чаще, чем среди обычных – это факт [5].

При анализе особенностей клеточного строения коры больших полушарий обнаружено, что индивидуальным особенностям психической деятельности соответствует определенные соотношения в развитии проекционных и ассоциативных областей. Так, постмортальные исследования мозга людей, которые обладают выдающимися способностями, демонстрируют связь между спецификой их одаренности и морфологическими особенностями мозга, в первую очередь – с размерами нейронов в так называемом рецепторном слое коры. Например, анализ мозга выдающегося физика А. Эйнштейна показал, что именно в тех областях, где следовало ожидать максимальных изменений (передние ассоциативные зоны левого полушария, предположительно отвечающие за абстрактно-логическое мышление), рецептивный слой

коры был в два раза толще обычного. Кроме того, там же было обнаружено значительно превосходящую норму число так называемых глиальных клеток, которые обслуживали метаболические нужды нейронов.

Предполагается, что столь неравномерное развитие мозга связано с перераспределением его ресурсов (медиаторов, нейропептидов и т. д.) в пользу наиболее интенсивно работающих отделов. Особую роль здесь играет перераспределение ресурсов медиатора ацетилхолина. Холинэргическая система мозга, в которой ацетилхолин служит посредником проведения нервных импульсов, по некоторым представлениям, обеспечивает информационную составляющую процессов обучения. Эти данные свидетельствуют о том, что индивидуальные различия человека, по-видимому, связана с особенностями обмена веществ в мозге [2].

Вопрос о том, как влияют генетические особенности на формирование индивидуализированности мозга, пока остается открытым. По-видимому, в формировании этих морфологических характеристик играют генетические факторы. Например, отмечается семейное сходство в рисунке борозд коры мозга. Кроме того, при сравнении мозга близнецов обнаружено довольно значительное сходство морфологических особенностей, причем в левом полушарии больше, чем в правом.

Таким образом, существует ряд морфологических критериев, характеризующих различия в строении мозга у разных индивидов и в определенной степени – особенности индивидуальной и психической деятельности. К таким морфологическим параметрам относятся общая объемная фракция нейронов и глии, средние показатели профильного поля пирамидных нейронов коры, нейронный состав отдельных цитоархитектонических полей, клеточная плотность. Выраженность индивидуальной вариабельности в левом и правом полушариях различная, что также характеризует особенности морфологического базиса индивидуальной психической деятельности мозга человека [6].

Проблема функциональной специализации полушарий в познавательной деятельности человека хорошо изучена. Общеизвестно, что аналитическая, знаков опосредованная стратегия познания характерна для работы левого полушария, синтетическая, образно опосредованная – для правого. Естественно, что функциональные свойства полушарий, а точнее та или иная степень их индивидуальной выраженности и особенности соотношения между ними, являются внутренними условиями своеобразия умственной одаренности, а также некоторых видов специальной одаренности (лингвистической, пространственной) [8].

Так предполагается, что чем лучше человек с доминированием

левого полушария (праворукий), использует особенности своего правого полушария, тем больше его возможности:

- одновременно обдумывать разные вопросы;
- привлекать больше мозговых ресурсов для решения интересующей его проблемы;
- одновременно сравнивать и противопоставлять свойства объектов, вычленяемые познавательными стратегиями каждого полушария.

«Левополушарные» формально-логические компоненты мышления так организуют любой знаковый материал, что создается строго упорядоченный и однозначно понимаемый контекст. При его формирования их всех реальных и потенциальных связей между многогранными предметами и явлениями выбирается несколько определенных, не создающих противоречий и укладывающихся в данный контекст.

Функция «правополушарных» компонентов мышления – одномоментное схватывание большого числа противоречивых с точки зрения формальной логики связей и формирование за счет этого целостного и многозначного контекста. Преимущества такой стратегии мышления проявляется в тех случаях, когда информация сложна, внутренне противоречива и не может быть сведена к однозначному контексту [1].

Наряду с этим существуют традиционные и разработанные методы неинвазивного изучения функциональной активности мозга. Речь идет о методах регистрации биэлектрической активности мозга, в первую очередь коры больших полушарий. Методы регистрации энцефалограммы и вызванных потенциалов позволяют зарегистрировать активность отдельных зон коры больших полушарий, оценить индивидуальную специфичность этой активности как качественно, так и количественно и применить к полученным результатам генетико-статистический анализ. По совокупности таких данных можно судить о роли генетических факторов в происхождении индивидуальных особенностей активности отдельных областей коры, как в состоянии покоя, так и в процессе деятельности [4].

Последняя особенность – это отличающая многих одаренных людей особенность их нервной системы – гипоманиакальная депрессия, иногда доходящая до психической патологии. Механизм этого фактора не совсем понятен, но это связано с общей трудностью изучения протекания психических процессов у человека.

Хорошо известно, что среди психических заболеваний одним из распространенных является маниакально-депрессивный психоз. Менее известно, что кроме болезни, существует особый тип конститу-



ции, который принято называть циклотомией. Циклотомии характеризуются более или менее регулярным чередованием разных фаз построения, физического и психического тонуса [5].

Итак, большинством исследователей признается активное взаимодействие генотипических факторов на развитие одаренности в двух направлениях: во-первых, генотип определен некий теоретически существующий предел развития способностей, во-вторых – индивидуальный темп развития. Однако это обстоятельство не следует рассматривать в качестве признания фатальной предопределенности результатов развития, поскольку данные, получаемые в ходе различных психофизиологических исследований, свидетельствуют не о наследуемости той или иной характеристики, а лишь о роли наследственности ее межиндивидуальных различий [3].

#### Литература

1. Брагина, Н. Н. Функциональная асимметрия человека [Текст] / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М., 1988.
2. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология: (Возможности человека и свойства нервной системы) [Текст] : учеб.пособие / Е. П. Ильин. – Челябинск. : Б. и., 1991. – 321 с.
3. Кадыров, Б. Р. Способности и склонности: Психофизиологические исследования [Текст] / Б. Р. Кадыров. – Ташкент, 1990.
4. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды [Текст] / Н. С. Лейтес. – М. : Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж. : Модэк, 2003. – 463 с.
5. Матюшкин А. М. Загадки одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин. – М., 1993.
6. Симонов, П. В. Диалектика активности и реактивности в интегративной деятельности мозга [Текст] // П. В. Симонов. – М.: Методологические аспекты изучения деятельности мозга, 1986.
7. Штерн, В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умств. одаренности в их применении к детям шк. возраста [Текст] / В. Штерн. – СПб. : Союз, 1997. – 126 с.
8. Эфроимсон, В. П. Педагогическая генетика: научно-техническая революция и биосоциальные проблемы формирования и развития личности: Родословная альтруизма: этика с позиций эволюционной генетики человека [Текст] / В. П. Эфроимсон. – М. : Тайдекс и Ко, 2003. – 239 с.

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**ЖУК И. П.**

г. Норильск Красноярского кр., Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1

Считаю, что здоровье – наше личное дело. А ведь от наших болезней страдают, прежде всего, близкие родные люди. Поэтому так необходимо научить детей воспринимать свою жизнь и здоровье как величайшую ценность, дарованную нам.

Состояние здоровья ребенка при поступлении в школу – это стартовая позиция, которая во многом определяет успешность не только первого года обучения, но и всех последующих десяти лет.

Наше здоровье схематически можно представить в виде треугольника, в основании которого заложена его физическая составляющая, а рядом – нравственная и социальная.

На здоровье влияют как внешние факторы (экономика, среда, наследственность), так и личностное отношение человека к своему здоровью (образу жизни). В процентном соотношении нашего региона это выглядит так: 50 % – образ жизни, 20 % – наследственность, 10 % – состояние медицины в стране, 20 % – окружающая среда.

Что касается образа жизни, оказывающего столь существенное влияние на здоровье человека, то он в свою очередь определяется триадой показателей: уровнем, качеством и стилем жизни.

Уровень и качество жизни зависят от материально-экономических условий, в которых существует общество (семья).

Стиль жизни складывается на основе психических и психофизических особенностей поведения личности.

Рассматривая здоровье как упомянутый выше «тройственный союз», школьники называют его составные части, но не рассматривают их в единстве. Следовательно, четкого понимания сущности здоровья у них нет. Необходимо, чтобы школьник осознавал себя как ценность и ценность здоровья для собственной жизни, для взаимодействия с другими людьми.

Ученые отмечают, что первый скачок в увеличении числа ребят, страдающих хроническими заболеваниями, происходят в возрасте 7-10 лет. Это подтверждает актуальность разработки и проведения оздоровительных уроков в начальной школе в целях улучшения здоровья учащихся, профилактики заболеваний. Уроки здоровья содействуют правильному физическому, духовному развитию, укреплению умст-

венной и физической работоспособности, формированию навыков здорового образа жизни, чувства ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья, нацелены на расширение знаний и навыков по гигиенической культуре.

Задача эта необычайно сложна и не имеет однозначного решения. Уроки здоровья – серьезный шаг в решении этой проблемы.

Цели уроков здоровья – научить детей быть здоровыми душой и телом, применяя знания и умения в согласии с законами природы, законами бытия. Задачи уроков здоровья – сформировать мотивационную сферу гигиенического поведения, безопасности жизни; здорового образа жизни; обеспечить физическое и психическое саморазвитие.

Уроки включают в себя теоретическую и практическую часть. Содержание теоретической части призвано решить задачи, содержащие три взаимосвязанных аспекта:

1) воспитательный, состоящий в воспитании у детей бережного отношения к своему здоровью, желания следовать здоровому образу жизни;

2) обучающий, состоящий в обучении детей нормам здорового образа жизни, приемам и методам его реализации (включая основы саморегуляции и развитие таких качеств, как выносливость, уравновешенность и пр.), а так в выявлении вредных привычек совместно с рекомендациями по их устранению;

3) непосредственно оздоровительный, развивающий, состоящий в профилактике наиболее широко распространенных заболеваний. Он обеспечивает необходимые для успешного осуществления учебного процесса качества: психическую уравновешенность, спокойствие, сосредоточенность, внимательность, хорошую память, мыслительные способности.

Среди актуальных проблем, связанных со здоровьем детей, в качестве приоритетного направления мною выбрана профилактика нарушения осанки. Организация уроков и внеклассной работы с использованием приемов здоровьесберегающих технологий.

Говоря о здоровьесберегающей технологии, необходимо упомянуть и о психологической стороне учебного процесса. С началом обучения в школе у большинства детей проявляются поведенческие особенности: страхи, истерические реакции, повышенная слезливость, агрессивность и др. Проанализировав результаты своих наблюдений и анкетирования родителей, я приняла решение об использовании игровых методов психокоррекции.

Эти игры проводились на уроках (в конце урока, когда выполнена учебная программа) или после уроков в группе продленного дня, на переменах. Работа велась в следующих направлениях.

1. Развитие внимания (активного, произвольного): «Будь внимателен».

2. Развитие памяти и восприятия, наблюдательности: «Повтори за мной», «Запомни свое место», «Испорченный телефон».

3. Развитие произвольных движений и самоконтроля: «Замри».

4. Развитие сообразительности, самодисциплины и самоорганизации: «Лисонька, где ты?».

5. Игры, способствующие снятию страхов в общении: «Кто за кем».

6. Развитие мышления и речи: «Сочини предложение», «Перечисли предметы».

Учитывая, что наибольшая утомляемость детей связана с их длительным сидением за партой, не требуйте от детей сохранения неподвижной позы в течение всего урока.

Формы организации деятельности учащихся на уроках:

- работа в группах (как статическая, так и подвижная);
- работа в парах;
- фронтальный опрос с использованием мяча.

В качестве приема здоровьесбережения применяю дифференцированный подход к обучению на уроках. При этом каждый ребенок получает от урока только положительные эмоции, ощущает комфорт, защищенность и испытывает интерес к учебе. Привычно переживаемая ситуация успеха способствует повышению самооценки учащихся, снижает страховые барьеры, формирует доверие к педагогу и доброжелательные взаимоотношения в классном коллективе.

Объем домашнего задания и степень его сложности соизмеряю с возможностями каждого ученика. Опыт показывает, что если ребенок не справился с домашним заданием несколько раз, то у него пропадает интерес к этому процессу. Поэтому следует предлагать детям разноуровневые задания и оставлять за ними право выбора в соответствии с собственными силами.

Немаловажное место в рамках реализации здоровьесберегающей технологии занимает внеклассная работа с детьми. Тематические классные часы для учащихся:

- «Моё тело»;
- «Мои эмоции»;
- «Как не заболеть, когда другие болеют?»;
- «Как правильно пользоваться лекарствами?»;

– «Я и моя безопасность».

И привлечение родителей учащихся. Регулярно проводятся родительские собрания. Цель таких встреч – повышение уровня родительской компетентности и контроля.

Успешность адаптации младшего школьника во многом зависит от организации режима дня. Выявить его особенности можно в процессе взаимодействия педагогов и родителей обучающихся, основное средство получения информации при этом – анкетирование: «Оценка режима дня младшего школьника», «Оценка здоровьесберегающей деятельности ОУ». Реализация здоровьесберегающих технологий обучения, дает следующие результаты:

- снижение заболеваемости среди детей;
- создание благоприятной образовательной среды, способствующей сохранению здоровья;
- воспитанию и развитию личности;
- выработка форм поведения, помогающих избегать опасностей для жизни и здоровья;
- принятие здорового образа жизни учащимися;
- социальная адаптация детей с проблемами в развитии, ограниченными возможностями здоровья, детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях.

#### Литература

1. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, и коррекционные программы [Текст] / Н. В. Самоукина. – М. : Новая школа, 1993.
2. Узорова, О. Физкультурные минутки: материал для проведения физкультурных пауз [Текст] / О. Узорова. – М. : Астрель, 2004.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

**ДИДЕНКО Ж. Т.**

г. Астрахань, Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 40

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения

и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения качественно иной педагогической практики [2; с. 26].

Изменения, происходящие сегодня в современном обществе, в значительной степени определяют особенности и необходимость внесения изменений в деятельность педагога. В современных условиях в образовательной деятельности важна ориентация на развитие познавательной самостоятельности учащихся, формирование умений исследовательской деятельности, индивидуализация целей образования.

Математика является трудоемким учебным предметом, требующим от учащихся постоянной, кропотливой и значительной по объему самостоятельной работы, причем, весьма специфичной и разнообразной. Поэтому одной из главных задач учителя математики является формирование и развитие навыков изучения математики, элементов культуры учения и мышления.

Активная работа с компьютером формирует у учащихся более высокий уровень самообразовательных навыков и умений – анализа и структурирования получаемой информации. Сегодня внедрение компьютерных технологий в учебный процесс является неотъемлемой частью внедрения инноваций в школьное обучение.

Формирование новых информационных технологий стимулирует потребность в создании новых программно-методических комплексов направленных на качественное повышение эффективности урока. Поэтому для успешного и целенаправленного использования в учебном процессе средств информационных технологий, преподаватели должны знать общее описание принципов функционирования и дидактические возможности программно-прикладных средств, а затем, исходя из своего опыта и рекомендаций, «встраивать» их в учебный процесс.

Цели использования компьютера на уроках математики: развитие межпредметных связей математики и информатики; формирование компьютерной грамотности; развитие самостоятельной работы учащихся на уроке; реализация индивидуального, личностно-ориентированного подхода.

Задачи учителя математики заключаются в следующем:

- обеспечить фундаментальную математическую подготовку детей;
- формировать информационную и методическую культуру, творческий стиль деятельности учащихся;
- подготовить учащихся к использованию информационных технологий и других информационных структур.

Применение ИКТ на уроках математики дает возможность учителю сократить время на изучение материала за счет наглядности и быстроты выполнения работы, проверить знания учащихся в интерактивном режиме, помогает реализовать весь потенциал личности – познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный и эстетический, способствует развитию интеллекта, информационной культуры учащихся.

Процесс организации обучения школьников с использованием ИКТ позволяет:

- сделать этот процесс интересным, с одной стороны, за счет новизны и необычности такой формы работы для учащихся, а с другой, сделать его увлекательным и ярким, разнообразным по форме за счет использования мультимедийных возможностей современных компьютеров;

- эффективно решать проблему наглядности обучения, расширить возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для учащихся, свободно осуществлять поиск необходимого школьникам учебного материала в удаленных базах данных;

- индивидуализировать процесс обучения за счет наличия разноуровневых заданий, за счет погружения и усвоения учебного материала в индивидуальном темпе;

- раскрепостить учеников при ответе на вопросы, так как компьютер позволяет фиксировать результаты, корректно реагирует на ошибки; самостоятельно анализировать и исправлять допущенные ошибки, корректировать свою деятельность благодаря наличию обратной связи, в результате чего совершенствуются навыки самоконтроля;

- осуществлять самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность (моделирование, метод проектов, разработка презентаций, публикаций и т. д.), развивая тем самым у школьников творческую активность.

Применение информационных технологий в обучении базируется на данных физиологии человека: в памяти человека остается 1/4 часть услышанного материала, 1/3 часть увиденного, 1/2 часть увиденного и услышанного, 3/4 части материала, если ученик активно участвует в процессе.

С целью интенсификации обучения, наряду с ранее использовавшимися в обучении математике классическими формами обучения в школе и в самостоятельной работе учеников всё чаще используются программное обеспечение учебных дисциплин: программы-учебники,

программы-тренажеры, словари, справочники, энциклопедии, видеоуроки, библиотеки электронных наглядных пособий, тематические компьютерные игры.

Информационная технология, по мнению Г. К. Селевко, может быть реализована в трех вариантах:

- как «проникающая» (использование компьютера при изучении отдельных тем, разделов, для решения отдельных дидактических задач);
- как основная (наиболее значимая в используемой педагогической технологии);
- Как монотехнология (когда все обучение и управление учебным процессом, включая все виды диагностики, контроля и мониторинга, опираются на применение компьютера) [3; с. 48].

Информационные технологии, на наш взгляд, могут быть использованы на различных этапах урока математики:

- самостоятельное обучение с отсутствием или отрицанием деятельности учителя;
- самостоятельное обучение с помощью учителя-консультанта;
- частичная замена (фрагментарное, выборочное использование дополнительного материала);
- использование тренинговых (тренировочных) программ;
- использование диагностических и контролирующих материалов;
- выполнение домашних самостоятельных и творческих заданий;
- использование компьютера для вычислений, построения графиков;
- использование программ, имитирующих опыты и лабораторные работы;
- использование игровых и занимательных программ;
- использование информационно-справочных программ.

Компьютер позволяет усилить мотивацию учения путем активного диалога ученика с компьютером, разнообразием и красочностью информации (текст + звук + видео + цвет), путем ориентации учения на успех (позволяет довести решение любой задачи, опираясь на необходимую помощь), используя игровой фон общения человека с машиной и, что немаловажно, выдержкой, спокойствием и «дружественностью» машины по отношению к ученику.

Кроме перечисленного, имеет большое значение тот факт, что в процессе работы ученика и учителя с использованием компьютерных



технологий, ученик, во-первых, постепенно входит в реальный мир взрослых, производственную деятельность современного человека.

#### Литература

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации: Кн. для учителя [Текст] / К. Ангеловский. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Новикова, Т. Г. Условия эффективности инновационной деятельности в образовании: зарубежный опыт и взгляд на российскую практику [Текст] / Т. Г. Новикова // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 25-32.
3. Селевко, Г. К. Современные педагогические технологии [Текст] : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Турчанинова, Ю. Переподготовка педагогических кадров и инновации в образовании [Текст] / Ю. Турчанинова, Э. Гусинский // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М.: Просвещение, 1997. – С. 312-324.
5. Хуторской, А. В. Типологии педагогических нововведений [Текст] / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 10-24.

## **ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### **ШАМСУТДИНОВА Н. С.**

с. Кунашак Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Кунашакская средняя общеобразовательная школа

Преподавание истории в школе – это не только усвоение учащимися определенных знаний о развитии общества и культуры. Важнейшей целью исторического образования остается – воспитание гражданина и патриота Отечества, ценностно-ориентированной личности, обладающей нравственными качествами, способной к самореализации в современных условиях. Исторический материал дает возможность учителю приобщить школьников к национальным и мировым культурным традициям. Но проблема в том, что этот материал в учебниках часто изложен сухо и наукообразно. Многие понятия для учащихся остаются абстрактными и непонятными. Сделать предмет более доступным и интересным учителю поможет школьный краеведческий музей.

Работа в музее открывает большие возможности для учителя в организации исследовательской и проектной деятельности учащихся. Школьный музей позволяет ребятам непосредственно прикоснуться к истории и культуре своего народа, разбудить интерес к прошлому своего края, воспитать любовь к малой Родине. Например, перед учащимися 9-го класса была поставлена задача создания экскурсионной программы музея. Мы совместно с учащимися разработали проект, который включал направления исследовательской работы, организовали группы по этим направлениям. Первая группа делала проект экскурсии: древнейшие исторические памятники Кунашакского района, ребята работали с исторической литературой. Вторая группа воссоздала интерьер жилища и быт жителей села Кунашак в древности, для этого ребята не только изучали исторические документы, но и беседовали со старожилами. В проект своей экскурсии они включили словарь башкирских и татарских терминов, обозначающих различные предметы быта. Большой интерес у ребят вызвала работа по воссозданию национального костюма нашего села. В результате был создан рисунок, сшит макет и сделано описание национального костюма. Одна из групп собрала материал по национальной кухне и сделала небольшой проект. Большая работа велась по сбору сведений об участниках ВОВ, в результате ребята оформили стенд об участниках Великой Отечественной войны. Этот стенд называется «Я тебя помню», в нем собраны воспоминания родственников о своих близких, вернувшихся с фронта.

Старшеклассники для школьного музея готовили презентации «История моей семьи в истории страны» – получился сборник, который состоит из биографий отцов, бабушек, дедушек – участников ВОВ, войны в Афганистане, ликвидаторов Чернобыльской АЭС, участниц женской тракторной бригады в годы войны и т. д. В итоге этой исследовательской деятельности были разработаны экскурсии музея. Учащиеся с большим интересом проводят экскурсии для одноклассников и гостей школы. Таким образом, в результате этой деятельности развивается интерес, воспитывается уважение к истории и культуре своего народа, конкретизируется понятие патриотизма, формируется творческое и ответственное отношение к миру.

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

**СЕЛИВАНОВА З. А.**

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 354 Московского района

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь – высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка.

Проблеме становления речевой деятельности учащихся всегда уделялось большое внимание. В настоящее время установлены общие тенденции речевого развития школьников, обоснована идея развития речи на межпредметном уровне, вскрыты проблемы речевого общения, определены возможные пути формирования языковой компетенции школьников, представлен анализ монологической и диалогической форм речевого высказывания, выявлены психологические особенности формирования связной устной и письменной речи младших школьников.

В данном русле одной из актуальных и отвечающих современным требованиям проблем становится изучение связной речи, поиск соответствующих способов и приёмов, форм и средств развития речевой деятельности у детей.

С развитием речи человек активизирует процесс мышления, открывает для себя новые чувства, получает навыки полноценного общения. Совместное чтение, инсценирование пьес, различных жизненных ситуаций, сочинение сказок и рассказов по картинкам – это не только прекрасные средства развития речи в игре, но и возможность интересного, плодотворного общения ребенком, координации его природных данных. В первом классе связная речь учащихся – это, прежде всего, устная речь. Развитие речи ребенка тесно связано с формированием интереса к речи вообще и к собственной речи, в частности, с потребностью совершенствовать и обогащать ее. Начинать эту работу необходимо с первых дней обучения ребенка в школе. Поступив в семилетнем возрасте в школу, дети употребляют от 3 до 6 тысяч слов и практически владеют грамматикой родного языка, то есть правильно склоняют, спрягают, строят предложения. Но к концу

обучения в начальной школе развитие связной речи тормозится: речь детей становится менее раскованной и эмоциональной, более трафаретной. У младших школьников, в силу своего возраста еще обладающих способностью «впитывать» речь, уже сформирована готовность к овладению различными разновидностями речи.

Обучая детей серьезным «вещам», любой учитель старается, чтобы на уроках было интересно. В первом классе, в начале учебного года ребятам предлагается игра «Почта». Ученики «получают» письмо от Буратино, в котором тот задает детям вопросы и просит ответы на них выразить в рисунках. Следующее задание будет заключаться в том, чтобы записать на аудиокассету свои рассказы на заданную тему. Все рассказы затем прослушиваются в классе. Ребятам очень нравится это задание. Темы устных рассказов, предложенные Буратино следующие: «Как ты провел выходной день?», «Расскажи о своем друге», «Как ты провел осенние каникулы?». А после того, как Буратино всем ученикам, отвечающим на его письма, «посылает» поздравительные открытки к Новому году, ребята становятся более активными при составлении устных рассказов. Этими заданиями достигается важная и необходимая цель – вызвать у детей внимание и интерес к собственной устной речи и к речи окружающих людей, пробудить в них желание совершенствовать свою речь, способствовать формированию выразительной связной речи.

Развитию речи ребенка, его творческих способностей, обогащению эмоциональной сферы способствует участие детей в театральных постановках. Для инсценирования могут быть использованы как русские народные сказки, так и авторские произведения. Тексты большинства авторских сказок даются в стихотворной форме. Благодаря простоте и музыкальности звучания слов дети, играя роль, легко запоминают текст, приобретают вкус к образным выражениям. Ребята участвуют в постановке пьес с большим интересом и с увлечением учат роли. Работая над постановками, учителя обращаются к книге Л. Поляк «Театр сказок».

Дети становятся старше, и пьесы для постановок – сложнее и содержательнее. Свое творчество целесообразно демонстрировать не только в своем классе, но и перед учащимися других классов. Радость при этом испытывают и артисты, и зрители. Наиболее удачны спектакли «Муха-Цокотуха», «Кошкин дом», «Бал цветов», «Деревенские посиделки», «В Стране Знаний».

Развитие речи происходит и на уроках ознакомления с окружающим миром. После изучения природных зон в 4 классе можно провести открытый урок для учеников 1-3 классов. На этом уроке ре-

бята выступают с небольшими содержательными докладами, которые они составляют самостоятельно. К четвертому году обучения можно отметить, что речь у ребят становится грамотной, выразительной, плавной, произношение четкое. Разумеется, этого ребята достигают не сразу, не в один день. Все эти навыки приобретаются постепенно, от урока к уроку. Свои доклады дети рассказывают, а не читают по «бумажке», поэтому учащимся младших классов не скучно, и выступления они слушают с большим вниманием и интересом.

С первого класса идет работа над развитием письменной связной речи и в начале четвертого учебного года ребятам предлагается написать сочинение-наблюдение на тему «Прогулка по осеннему парку». На этом этапе работы у учащихся сформировано умение подбирать необходимый материал к сочинению с помощью наблюдений, намечать подтемы текста. До того, как писать сочинение, ребята ходят на прогулку в парк. Перед экскурсией им выдается памятка, в которой говорится, на что дети должны обратить внимание. Экскурсия проводится с целью помочь ребятам выделить подтемы будущего сочинения. Затем на уроке идет обсуждение структуры сочинения в целом, а также его отдельных частей, формирование умения точной передачи своих наблюдений в речи, после чего ребята пишут работу.

Следующий урок посвящен анализу сочинений. Ниже приведен фрагмент сочинения Анастасии А.

Прогулка по осеннему парку

Воскресным днем я с мамой и бабушкой отправилась гулять в парк Победы. Небо было покрыто серыми тучами. Казалось, что вот-вот пойдет дождь. Но, придя в парк, я очутилась в сказке.

В самом центре парка бил большой фонтан. Вся земля была покрыта желтым ковром. Ветер-озорник приводил этот ковер в легкое движение. Чуть слышно падали листья.

Деревья-великаны, охранявшие владения матушки-осени, надели разноцветные наряды. На боярышнике рассыпаны красные бусы. А маленький кустик акации награжден белым жемчугом. Дуб скинул серьги-желуди, которых мы набрали целый мешок.

Вечерело. Пора ехать домой. До свидания, сказка!

Основной задачей уроков литературы является воспитание читателя, способного полноценно воспринимать искусство слова, обучение младших школьников анализу художественного текста, развитие речи ребенка, его способностей адекватно отражать в слове собственные впечатления, переживания, размышления. На уроках литературы формируется система речевых умений. Ребята составляют рассказы по аналогии, редактируют тексты, пишут сочинения-зарисовки по кар-

тинкам, учатся сочинять и рассказывать истории. С первого класса школьники начинают в устной форме сочинять сказки, а во втором классе уже их записывают. Все сочинения носят обучающий характер, поэтому большая часть работы выполняется в классе, чтобы ребенок мог вовремя получить квалифицированную помощь учителя.

Приведем сочинение ученицы 4 класса Елены Ш. «Кресло»:

«Жило-было кресло в мебельном магазине. Оно было новое, красивое, яркое. Жило оно долго и ждало своего хозяина. И вот настал долгожданный день.

На улице была хорошая погода, кресло стояло в магазине и смотрело в окно. Вдруг открылась дверь, и в магазин вбежал мальчик. Он подбежал и сел в кресло. Кресло подумало, вот и мой хозяин. Теперь его уже везут в машине, поднимают по лестнице, заносят в дверь, ставят в детскую комнату. Все ожидания хорошей жизни закончились в первый же день. Мальчик не жалел кресло, прыгал на нем, скоро оно стало скрипеть как телега. Сорванец катал мебель по всей комнате, а кресло молча терпело все обиды. Оно ждало, когда хозяин уснет, чтобы помечтать. Когда наступала тишина, оно отдыхало. Проходили месяцы и годы. Кресло стало грязное и рваное. Оно уже устало от ожидания, как вдруг его опять куда-то повезли. Опять подняли по лестнице, поставили в комнату. Там стояли такие же старые вещи. Вот теперь настанет хорошая жизнь. Здесь все рады креслу.

По вечерам вещи рассказывают разные истории, делятся обидами и радостями своей жизни. С тех пор кресло стоит на даче, в комнате, радуется хорошей жизни».

Основная задача работы по развитию связной речи состоит в том, чтобы научить детей свободно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Таким образом, представленные аргументы доказывают необходимость специальной целенаправленной поэтапной педагогической работы по развитию всех уровней речи и личности ученика в целом. Эти вопросы являются одними из главных задач образовательных стандартов нового поколения.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

### А

Аблахатова К. Х. 69  
Алиева А. К. 299  
Амелина А. С. 52  
Анкуда И. В. 107  
Антонова И. А. 24  
Арсентьев А. О. 233  
Асташкина О. Л. 302

### Б

Бабий Е. Н. 81  
Баева Н. Н. 72  
Балина О. В. 243  
Баранова Ю. Ю. 172  
Баскаева Н. Д. 247  
Белименко Т. В. 251  
Беринцева Н. Б. 151

### В

Варганова И. В. 101  
Варшавчук М. В. 180  
Василенко Г. И. 83  
Великоднева Ю. В. 115  
Воронова Е. С. 208

### Г

Гальмук Н. А. 22  
Глазкина Л. В. 119  
Грацинская Г. В. 3

### Д

Даренских С. И. 243  
Дегтярева Е. Б. 243  
Диденко Ж. Т. 332  
Дьяченко М. Г. 305

### Е

Едакова И. Б. 143  
Ерастова Г. В. 240

### Ж

Жук И. П. 329

### З

Зайков М. С. 131  
Замятина Н. А. 183

### И

Иванова С. В. 47  
Ильина А. В. 172

### К

Кислякова С. С. 275, 320  
Колосова И. В. 44, 151  
Кондакова О. Н. 283  
Копытова А. В. 40  
Кудинов В. В. 256  
Кужарова Е. И. 188  
Кузнецова Г. Н. 40  
Кулькова Ж. Г. 227  
Куценкова О. В. 159

### Л

Лебедева Е. А. 87  
Ленкова А. А. 166, 216  
Лоскутов В. Б. 221  
Лоскутова Н. А. 221

### М

Магасумова Е. Х. 264  
Мальцева И. А. 90  
Маркова В. В. 147  
Матюшина И. Ю. 212  
Мельникова Ю. Б. 267  
Меркулова М. М. 272

**Н**

Нарышева Н. Е. 180  
Нижегородова Л. А. 34, 233  
Николаевская Е. Л. 9  
Носкова Е. А. 176

**О**

Обухова С. Н. 143  
Осипова С. А. 76

**П**

Палкетова Л. В. 279  
Поверенная О. А. 9  
Пучков В. Ф. 3  
Пыпырина В. Н. 56

**Р**

Разумова Е. В. 61  
Рой С. Н. 283  
Романенко М. Н. 192, 212

**С**

Савченко О. В. 123  
Сваталова Т. А. 154  
Севрюкова А. А. 16, 28  
Селиванова З. А. 342  
Семенова М. Л. 44  
Сидорова Л. Н. 288  
Скомаровская Т. В. 134  
Старицкая С. Ф. 291  
Сырова С. А. 93

**Т**

Тарасова Т. А. 154, 212  
Тищенко И. В. 233  
Томбулова Л. А. 295

**Ф**

Фазылова Н. Е. 308  
Федяшова Н. Б. 311  
Филиппова Л. И. 97  
Филонова В. О. 138

**Х**

Хамитова И. М. 315  
Хатунцева Л. И. 22  
Хачатрян Г. А. 61

**Ч**

Черданцева Л. В. 240  
Чернышова Л. Е. 111  
Чипышева Л. Н. 172  
Чупринина А. А. 194

**Ш**

Шамсутдинова Н. С. 336  
Шевалдина С. Г. 198  
Шугайкина Е. Ю. 147

**Ю**

Югова Л. М. 233  
Юдаева Е. А. 206

**Я**

Янгалина А. С. 317  
Янина А. В. 61



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АБЛАХАТОВА К. Х.**, зав. Муниципальным дошкольным образовательным учреждением Центр развития ребенка детский сад № 418, г. Челябинск.

**АЛИЕВА А. К.**, педагог-психолог Школы-интерната № 36, г. Ставрополь.

**АМЕЛИНА А. С.**, учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 51, г. Челябинск.

**АНКУДА И. В.**, преподаватель высшей квалификации, зав. отделением повышения квалификации Ленинградского социально-педагогического колледжа, ст. Ленинградская Краснодарского кр.

**АНТОНОВА И. А.**, преподаватель психолого-педагогических дисциплин Калужского педагогического колледжа, г. Калуга.

**АРСЕНТЬЕВ А. О.**, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**АСТАШКИНА О. Л.**, педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 308, г. Челябинск.

**БАБИЙ Е. Н.** учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 51, г. Челябинск.

**БАЕВА Н. Н.** преподаватель высшей категории, зам. директора Ленинградского социально-педагогического колледжа, станица Ленинградская Краснодарского кр.

**БАЛИНА О. В.**, воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 418, г. Челябинск.

**БАРАНОВА Ю. Ю.**, Почетный работник общего образования РФ, руководитель Регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**БАСКАЕВА Н. Д.**, учитель русского языка и литературы Школы-интерната № 36, г. Ставрополь.

**БЕЛИМЕНКО Т. В.**, Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по ВР Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 36, г. Ставрополь.

**БЕРИНЦЕВА Н. Б.**, старший воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 308, г. Челябинск.

**ВАРГАНОВА И. В.**, И.О. зав. кафедрой естественно-математических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ВАРШАВЧУК М. В.**, библиотекарь Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 5, г. Гурьевск Кемеровской обл.

**ВАСИЛЕНКО Г. И.**, магистр педагогики, зам. директора по научно-методической работе, преподаватель психолого-педагогических дисциплин Дубовского педагогического колледжа, г. Дубовка Волгоградской обл.

**ВЕЛИКОДНЕВА Ю. В.**, канд. пед. наук, методист Ленинградского социально-педагогического колледжа, ст. Ленинградская Краснодарского кр.

**ВОРОНОВА Е. С.**, педагог дополнительного образования Дома детского творчества, г. Бакал Челябинской обл.

**ГАЛЬМУК Н. А.**, канд. пед. наук, доцент Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Воронеж.

**ГЛАЗКИНА Л. В.**, канд. пед. наук, зам. директора по научному обеспечению образовательного процесса Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

**ГРАЦИНСКАЯ Г. В.**, докт. экон. наук, доцент, профессор кафедры Национальной экономики и организации производства Государственного института экономики, финансов, права и технологий, г. Гатчина Ленинградской обл.

**ДАРЕНСКИХ С. И.**, учитель-логопед Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 418, г. Челябинск.

**ДЕГТЯРЕВА Е. Б.**, воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 418, г. Челябинск.

**ДИДЕНКО Ж. Т.**, учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 40, г. Астрахань.

**ДЬЯЧЕНКО М. Г.**, воспитатель Общеобразовательной специализированной (коррекционной) школы-интерната № 36, г. Ставрополь.

**ЕДАКОВА И. Б.**, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, зав. кафедрой дошкольного образования Челябинского института пере-

подготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЕРАСТОВА Г. В.**, воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 418, г. Челябинск.

**ЖУК И. П.**, учитель начальных классов первой квалификационной категории Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Норильск Красноярского кр.

**ЗАЙКОВ М. С.**, аспирант Кубанского государственного университета, г. Ейск Краснодарского кр.

**ЗАМЯТИНА Н. А.**, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 51, г. Челябинск.

**ИВАНОВА С. В.**, аспирант, преподаватель естественных дисциплин Белебеевского педагогического колледжа, г. Белебей Респ. Башкортостан.

**ИЛЬИНА А. В.**, канд. пед. наук, методист Регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КИСЛЯКОВА С. С.**, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КОЛОСОВА И. В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КОНДАКОВА О. Н.**, педагог-психолог Областного центра диагностики и консультирования, г. Челябинск.

**КОПЫТОВА А. В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КУДИНОВ В. В.**, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КУЖАРОВА Е. И.**, преподаватель педагогики высшей категории Ленинградского социально-педагогического колледжа, ст. Ленинградская Краснодарского кр.

**КУЗНЕЦОВА Г. Н.**, Почетный работник образования РФ, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Челябин-

ского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КУЛЬКОВА Ж. Г.**, канд. психол. наук, директор Областного центра диагностики и консультирования, г. Челябинск.

**КУЦЕНКОВА О. В.**, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЛЕБЕДЕВА Е. А.**, учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 44, г. Копейск Челябинской обл.

**ЛЕНКОВА А. А.**, старший преподаватель Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЛОСКУТОВ В. Б.**, преподаватель вокала Иркутского педагогического колледжа № 3, г. Иркутск.

**ЛОСКУТОВА Н. А.**, Центр детского творчества «Восход», г. Иркутск.

**МАГАСУМОВА Е. Х.**, воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 418, г. Челябинск.

**МАЛЬЦЕВА И. А.**, зам. заведующего Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 15, г. Златоуст Челябинской обл.

**МАРКОВА В. В.**, канд. пед. наук, доцент, Отличник ВПО, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Национального исследовательского университета Белгородского государственного университета, г. Белгород.

**МАТЮШИНА И. Ю.**, руководитель учреждения Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 454, г. Челябинск.

**МЕЛЬНИКОВА Ю. Б.**, учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 13, г. Троицк Челябинской обл.

**МЕРКУЛОВА М. М.**, учитель-дефектолог Областного центра диагностики и консультирования, г. Челябинск.

**НАРЫШЕВА Н. Е.**, Почетный работник общего среднего образования, методист Информационно-методического центра в системе дополнительного педагогического образования (повышение квалификации) Гурьевского района, г. Гурьевск Кемеровской обл.

**НИЖЕГОРОДОВА Л. А.**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**НИКОЛАЕВСКАЯ Е. Л.**, доцент кафедры гуманитарного и эстетического образования Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования, г. Краснодар.

**НОСКОВА Е. А.**, учитель русского языка и литературы Средней общеобразовательной школы № 612, г. Санкт-Петербург.

**ОБУХОВА С. Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ОСИПОВА С. А.**, руководитель методического объединения учителей начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 51, г. Челябинск.

**ПАЛКЕТОВА Л. В.**, учитель-логопед Областного центра диагностики и консультирования, г. Челябинск.

**ПОВЕРЕННАЯ О. А.**, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии высшего образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

**ПУЧКОВ В. Ф.**, канд. техн. наук, доцент кафедры информационных технологий и высшей математики Государственного института экономики, финансов, права и технологий, г. Гатчина Ленинградской обл.

**ПЫПЫРИНА В. Н.**, Отличник народного просвещения, методист Информационно-методического центра в системе дополнительного педагогического образования (повышение квалификации) Гурьевского района, г. Гурьевск Кемеровской обл.

**РАЗУМОВА Е. В.**, канд. пед. наук, преподаватель кафедры экономики, менеджмента и права Вольского военного института тыла, г. Вольск Саратовской обл.

**РОЙ С. Н.**, учитель-логопед Областного центра диагностики и консультирования, г. Челябинск.

**РОМАНЕНКО М. Н.**, зам. руководителя Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 453, г. Челябинск.

**САВЧЕНКО О. В.**, зав. ПЦК музыкально-теоретических дисциплин Музыкально-педагогического колледжа № 3, г. Иркутск.

**СВАТАЛОВА Т. А.**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**СЕВРЮКОВА А. А.**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**СЕЛИВАНОВА З. А.**, Почетный работник общего образования РФ, учитель начальных классов Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 354, г. Санкт-Петербург.

**СЕМЕНОВА М. Л.**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**СИДОРОВА Л. Н.**, учитель-дефектолог Областного центра диагностики и консультирования, г. Челябинск.

**СКОМАРОВСКАЯ Т. В.**, преподаватель психолого-педагогических дисциплин Саратовского областного социально-педагогического колледжа, г. Саратов.

**СТАРИЦКАЯ С. Ф.**, учитель социально-бытовой ориентировки Школы-интерната № 36, г. Ставрополь.

**СЫРОВА С. А.**, преподаватель высшей квалификации, зав. научно-методическим отделом Ленинградского социально-педагогического колледжа, ст. Ленинградская Краснодарского кр.

**ТАРАСОВА Т. А.**, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ТИЩЕНКО И. В.**, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 51, г. Челябинск.

**ТОМБУЛОВА Л. А.**, Отличник народного просвещения, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 24, г. Ставрополь.

**ФАЗЫЛОВА Н. Е.**, учитель биологии высшей категории Муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицей № 35, г. Челябинск.

**ФЕДЯШОВА Н. Б.**, инструктор физической культуры Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 454, г. Челябинск.

**ФИЛИПОВА Л. И.**, зав. Муниципальным дошкольным образовательным учреждением Центр развития ребенка № 15, г. Златоуст Челябинской обл.

**ФИЛОНОВА В. О.**, зам. директора по учебно-организационной работе Калужского педагогического колледжа, г. Калуга.

**ХАМИТОВА И. М.**, учитель информатики и ИКТ высшей категории Муниципального общеобразовательного учреждения Кунашакская средняя общеобразовательная школа, с. Кунашак Челябинской обл.

**ХАЧАТРЯН Г. А.**, канд. эконом. наук, преподаватель кафедры экономики, менеджмента и права Вольского военного института тыла, г. Вольск Саратовской обл.

**ЧЕРДАНЦЕВА Л. В.**, воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 418, г. Челябинск.

**ЧЕРНЫШОВА Л. Е.**, преподаватель общественных дисциплин Покровского педагогического колледжа, г. Покров Владимирской обл.

**ЧИПЫШЕВА Л. Н.**, канд. пед. наук, методист Регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЧУПРИНИНА А. А.**, старший воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 418, г. Челябинск.

**ШАМСУТДИНОВА Н. С.**, учитель истории Муниципального общеобразовательного учреждения Кунашакская средняя общеобразовательная школа, с. Кунашак Челябинской обл.

**ШЕВАЛДИНА С. Г.**, учитель математики и информатики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Аша Челябинской обл.

**ШУГАЙКИНА Е. Ю.**, магистрант Белгородского государственного университета, методист Негосударственного детского образовательного учреждения Православный детский сад «Покровский», г. Белгород.

**ЮГОВА Л. М.**, зам. директора по УВР Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 52, г. Челябинск.

**ЮДАЕВА Е. А.**, учитель химии высшей категории Муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицей № 36, г. Челябинск.

**ЯНГАЛИНА А. С.**, учитель математики, руководитель кружка «ЮИДД» Муниципального общеобразовательного учреждения Урукульская средняя общеобразовательная школа, п. Дружный Челябинской обл.

**ЯНИНА А. В.**, курсант Вольского военного института тыла, г. Вольск Саратовской обл.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>РАЗДЕЛ 1. Непрерывное образование человека как тенденция развития современного общества</b>	
<b>Грацинская Г. В., Пучков В. Ф.</b>	
Социально-экономические проблемы создания и развития человеческого капитала в регионе.....	3
<b>Поверенная О. И., Николаевская Е. Л.</b>	
Проблемы реализации положений компетентностного подхода в системе повышения квалификации.....	9
<b>Севрюкова А. А.</b>	
Обеспечение продуктивного характера исследовательской деятельности учителя в системе дополнительного профессионального образования.....	16
<b>Гальмук Н. А., Хатунцева Л. И.</b>	
Развитие педагогической компетентности преподавателей и мастеров производственного обучения нпо на курсах повышения квалификации.....	22
<b>Антонова И. А.</b>	
Необходимость внедрения новых способов образования взрослых	24
<b>Севрюкова А. А.</b>	
Деятельностная парадигма как основа методики развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.....	28
<b>Нижегородова Л. А.</b>	
Этические нормы и принципы делового общения.....	34
<b>РАЗДЕЛ 2. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста</b>	
<b>Копытова А. В., Кузнецова Г. Н.</b>	
К вопросу о повышении профессиональной компетентности педагогов групп кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении.....	40
<b>Семёнова М. Л., Колосова И. В.</b>	
Корпоративная культура дошкольного образовательного учреждения.....	44
<b>Иванова С. В.</b>	
Функциональные возможности организаторских способностей в формировании профессиональных компетенций.....	47



<b>Амелина А. С.</b>	
Компетентностный подход в организации взаимодействия педагога ОУ с родителями.....	52
<b>Пыпырина В. Н.</b>	
Компетентностный подход в развитии современного специалиста	56
<b>РАЗДЕЛ 3. Управление качеством подготовки и переподготовки специалистов. Создание системы менеджмента качества в образовании</b>	
<b>Разумова Е. В., Хачатрян Г. А., Янина А. В.</b>	
Теоретико-методологические основы стандартизации образования	61
<b>Аблахатова К. Х.</b>	
Эффективность управления кадрами в реализации специального коррекционного образования (из опыта работы МДОУ ЦРР ДС № 418).....	69
<b>Баева Н. Н.</b>	
Из опыта создания и развития системы управления качеством в образовательном учреждении СПО.....	72
<b>Осипова С. А.</b>	
Управление качеством непрерывного образования.....	76
<b>РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут современного образования. Многообразие форм обобщения и распространения инновационного опыта</b>	
<b>Бабий Е. Н.</b>	
Использование инновационных методов обучения на уроках русского языка и литературы.....	81
<b>Василенко Г. И.</b>	
Инновационная деятельность преподавателей педагогического колледжа как условие развития профессионализма.....	83
<b>Лебедева Е. А.</b>	
Инновации как атрибут современного урока	
Использование ИКТ-технологии на уроках английского языка....	87
<b>Мальцева И. А.</b>	
Проектирование культурно-образовательной среды ДООУ.....	90
<b>Сырова С. А.</b>	
Инновации как атрибут современного образовательного учреждения системы СПО.....	93

<b>Филиппова Л. И.</b> Управление реализацией модели культурно-образовательной среды ДООУ.....	97
 <b>РАЗДЕЛ 5. Опыт и результаты использования информационных и коммуникационных технологий в сфере образования</b>	
<b>Варганова И. В.</b> Особенности дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогических работников.....	101
<b>Анкуда И. В.</b> Дистанционные технологии как условие повышения качества в системе непрерывного образования.....	107
<b>Чернышова Л. Е.</b> ИКТ на уроках истории и во внеурочной деятельности. Презентации.....	111
 <b>РАЗДЕЛ 6. Психолого-педагогические факторы повышения эффективности образовательного процесса в учреждениях профессионального образования</b>	
<b>Великоднева Ю. В.</b> Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении.....	115
<b>Глазкина Л. В.</b> Технологический подход к реализации ФГОС СПО третьего поколения в образовательном процессе.....	119
<b>Савченко О. В.</b> Повышение эффективности самостоятельной работы студентов по дисциплине «Сольфеджио» с помощью компьютерных технологий.....	123
<b>Зайков М. С.</b> Особенности развития пространственного мышления средствами скульптуры.....	131
<b>Скомаровская Т. В.</b> Модульная программа как средство управления самостоятельной деятельностью студентов.....	134
<b>Филонова В. О.</b> Семинарские занятия по психологии как способ формирования профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа.....	138

**РАЗДЕЛ 7. Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования детей**

**Едакова И. Б., Обухова С. Н.**

Педагогическое обеспечение формирования индивидуальной образовательной траектории как персонального пути реализации личностного потенциала каждого ребенка в дошкольном образовательном учреждении..... 143

**Маркова В. В., Шугайкина Е. Ю.**

Формы методической работы по развитию готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к духовно-нравственному воспитанию детей..... 147

**Колосова И. В., Беринцева Н. Б.**

Совершенствование готовности педагогов к работе по развитию речи детей в дошкольном образовательном учреждении..... 151

**Тарасова Т. А., Сваталова Т. А.**

Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста в условиях детского сада..... 154

**Куценкова О. В.**

Актуальные аспекты преподавания теории вероятностей и статистики в школьном курсе математики..... 159

**Ленкова А. А.**

Потенциальные воспитательные и образовательные возможности внеучебной деятельности младших школьников..... 166

**Ильина А. В., Чипышева Л. Н., Баранова Ю. Ю.**

Проектирование основной образовательной программы начального общего образования как содержательный компонент методической работы в образовательном учреждении..... 172

**Носкова Е. А.**

Из опыта образовательно-воспитательной деятельности учителя-словесника..... 176

**Варшавчук М. В., Нарышева Н. Е.**

Технология подготовки информационных продуктов педагогов 180

**Замятина Н. А.**

Педагогическая поддержка творческой активности обучающихся школы..... 183

**Кужарова Е. И.**

Оказание методической помощи и научно-методической поддержки педагогам по внедрению новых образовательных стандартов..... 189

<b>Романенко М. Н.</b> Организация методической работы в экспериментальном ДОУ...	192
<b>Чупринина А. А.</b> Эмоциональное выгорание педагогов и способы его профилактики	194
<b>Шевалдина С. Г.</b> Формы организации учебно-познавательной деятельности как средство по развитию творческих способностей учащихся на уроках и во внеурочной деятельности с применением информационных и коммуникационных технологий.....	198
<b>Юдаева Е. А.</b> Дифференцированный подход как одно из условий совершенствования качества обучения.....	206
<b>Воронова Е. С.</b> О некоторых направлениях педагогики XXI века.....	208
 <b>РАЗДЕЛ 8. Психолого-педагогические факторы повышения качества образования в учреждениях общего и дополнительного образования детей</b>	
<b>Тарасова Т. А., Романенко М. Н., Матюшина И. Ю.</b> Формирование культуры здоровья дошкольников.....	212
<b>Ленкова А. А.</b> Создание оптимальных условий организации процесса формирования дивергентного мышления младших школьников.....	216
<b>Лоскутов В. Б., Лоскутова Н. А.</b> Роль музыкально-театральной деятельности в развитии вокальных качеств ребенка.....	221
<b>Кулькова Ж. Г.</b> К вопросу о ювенальных технологиях при оказании психологической помощи несовершеннолетним и их родителям (законным представителям).....	227
<b>Нижегородова Л. А., Арсентьев А. О., Тищенко И. В., Югова Л. М.</b> Школьное ученическое самоуправление как фактор самореализации учащихся в социальной сфере.....	233
<b>Черданцева Л. В., Ерастова Г. В.</b> Детское экспериментирование как средство познавательного развития детей старшего дошкольного возраста.....	240
<b>Балина О. В., Дегтярева Е. Б., Даренских С. И.</b> Детское экспериментирование как средство развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи	243

<b>Баскаева Н. Д.</b>	
Развитие мышления у глухих детей.....	247
<b>Белименко Т. В.</b>	
Гражданское воспитание – одна из важнейших задач современной школы.....	251
<b>Кудинов В. В.</b>	
Особенности экспериментальной деятельности учащихся 5-6 классов по физике при решении экспериментальных задач и выполнении экспериментальных заданий.....	256
<b>Магасумова Е. Х.</b>	
Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста.....	264
<b>Мельникова Ю. Б.</b>	
Формирование математической компетентности в условиях естественнонаучного лица.....	267
<b>Меркулова М. М.</b>	
Оказание педагогической помощи детям младшего школьного возраста, испытывающим затруднения в усвоении учебного материала по русскому языку, в рамках консультативной, информационно-просветительской деятельности ОПМПК.....	272
<b>Кислякова С. С.</b>	
Функциональные изменения в организме спринтеров при адаптации к циклическим видам физических упражнений.....	275
<b>Палкетова Л. В.</b>	
Логопедическая реабилитация детей раннего возраста в условиях ППМС-центра.....	279
<b>Рой С. Н., Кондакова О. Н.</b>	
Организация коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста в условиях ППМС-центра.....	283
<b>Сидорова Л. Н.</b>	
Психолого-педагогическая и слухоречевая реабилитация детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.....	288
<b>Старицкая С. Ф.</b>	
Школьное ученическое самоуправление.....	291
<b>Томбулова Л. А.</b>	
Активизация познавательного интереса учащихся на уроках математики в начальной школе.....	295
<b>Алиева А. А.</b>	
Важное значение методов арттерапии в работе со школьниками с нарушением слуха.....	299

<b>Асташкина О. Л.</b>	
Организация деятельности психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушением эмоционально-волевой сферы в условиях ДОУ .....	302
<b>Дьяченко М. Г.</b>	
Экологическое воспитание младших школьников.....	305
<b>Фазылова Н. Е.</b>	
Организация самостоятельной работы учащихся лица на уроках биологии.....	308
<b>Федяшова Н. Б.</b>	
Формирование двигательного интеллекта у детей дошкольного возраста на физкультурных занятиях.....	311
<b>Хамитова И. М.</b>	
Проектная деятельность учащихся по информатике.....	315
<b>Янгалина А. С.</b>	
Организация и управление процессом обучения детей правилам дорожного движения.....	317
<b>Кислякова С. С.</b>	
Физиологические основы одаренности.....	320
<b>Жук И. П.</b>	
Здоровьесберегающие технологии в начальной школе.....	329
<b>Диденко Ж. Т.</b>	
Использование икт на уроках математики как способ реализации инновационных методов обучения.....	332
<b>Шамсутдинова Н. С.</b>	
Школьный музей в историческом образовании.....	336
<b>Селиванова З. А.</b>	
Развитие связной речи младших школьников как основа формирования универсальных учебных действий.....	338
<b>Алфавитный указатель.....</b>	<b>342</b>
<b>Сведения об авторах.....</b>	<b>344</b>

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ  
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы XII Всероссийской  
научно-практической конференции  
Часть 4

**Ответственный редактор** Д. Ф. Ильясов  
**Корректоры:** А. М. Обжорин, Л. А. Нижегородова,  
А. А. Севрюкова, В. В. Кудинов, Т. Н. Балабанова  
**Технические редакторы:** А. М. Обжорин, Т. Н. Балабанова  
**Дизайн обложки** П. В. Федоров

Сдано в набор 28.04.11. Подписано в печать 26.05.11.  
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 22,37. Тираж 250 экз. Заказ № 798.

---

ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования»  
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88  
тел.: (8-351) 263-89-35