

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



Материалы
XI Международной
научно-практической
конференции

Часть 2

14 ноября 2012 г.

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

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

Материалы XI Международной
научно-практической конференции

Часть 2

14 ноября 2012 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

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

Редакционная коллегия:
*В.Н. Кестиков, М.И. Солодкова, А.В. Ильина,
А.Г. Обоскалов, А.А. Тараданов, И.В. Резанович, А.В. Коптелов,
А.В. Кисляков, В.М. Кузнецов, Т.В. Соловьева, Г.В. Яковлева,
Н.Е. Скрипова, И.Б. Едакова, А.А. Севрюкова, В.В. Кудинов,
Л.А. Нижегородова, А.М. Обжорин, Н.Ю. Андреева, А.А. Ленкова*

М 86 **Модернизация** системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XI Межд. научно-практ. конф.: в 6 ч. Ч. 2 / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2012. – 318 с.
ISBN 978-5-503-00039-9

Во второй части сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, отражающие опыт реализации основных принципов государственной политики в развитии образования, результаты исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования. Представлены сообщения, касающиеся различных аспектов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего, профессионального и дополнительного профессионального образования.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 371
ББК 74.5

© Международная академия наук педагогического образования, 2012
© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2012

ISBN 978-5-503-00039-9

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION
EDUCATION AND SCIENCE MINISTRY OF THE CHELYABINSK REGION
INTERNATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL EDUCATION SCIENCES
CHELYABINSK INSTITUTE OF RETRAINING AND IMPROVEMENT
PROFESSIONAL SKILL

**MODERNIZATION
OF PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM
BASED ON THE CONTROLLED EVOLUTION**

Materials of XI International
Extramural Scientific and Practical Conference

Part 2

14 November 2012

Moscow - Chelyabinsk

UDC 371
BBC 74.5
M 86

Editing chief

D.F. Ilyasov, Doctor of educational sciences, professor

Editorial board:

*V.N. Kespikov, M.I. Solodkova, A.V. Iliyina, A.G. Oboskalov,
A.A. Taradanov, I.V. Rezanovich, A.V. Koptelov, A.V. Kislyakov,
V.M. Kuznetsov, T.V. Solovyeva, G.V. Yakovleva, N.E. Skripova, I.B.
Edakova, A.A. Sevrykova, V.V. Kudinov, L.A. Nizhegorodova,
A.M. Obzhorin, N.Y. Andreeva, A.A. Lenkova*

M 86 **Modernization** of professional education system based on the controlled evolution: materials of XI international extramural scientific and practical conference: 6 p. Part 2 / International academy of pedagogical education sciences; Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill; ed. D.F. Ilyasov. – M.; Chelyabinsk: CIRIPS, 2012. – 318 p.
ISBN 978-5-503-00039-9

Second part of collections of materials of scientific and practical conference contains articles about realization of basic principles of educational policy in development of education, results of scientific studies at the area of professional and vocational professional education in the context of lifelong education. There are articles about different aspects of psychological and pedagogical maintain of educational process at institutions of common, professional and vocational professional education.

Authors' editing preserved in all articles.

UDC 371
BBC 74.5

ISBN 978-5-503-00039-9

© International academy of pedagogical education sciences, 2012

© Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill, 2012

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА
НА 12-ЛЕТНЕЕ ОБУЧЕНИЕ****СЕГИЗБАЙ А.Т.**

Казахстан, г. Кокшетау Акмолинской обл., Средняя школа № 17

В Концепции развития образования Республики Казахстан на период до 2015 года отмечено, что «только 30% старшеклассников осознанно выбирают профессиональную деятельность, соответствующую их способностям». Следовательно, 70% старшеклассников не готовы к самостоятельной жизни. В новых условиях социально-общественного и экономического развития основной целью образования республики Казахстан стала подготовка выпускников школ, умеющих ориентироваться в нестандартных ситуациях, анализировать возникающие проблемы, самостоятельно разрабатывать и реализовывать план необходимых действий. Выполнение этих задач, прежде всего, связывают с осуществлением планомерного перехода системы образования на 12-летнее обучение [1].

И неслучайно в своем выступлении «Социальная модернизация Казахстана: 20 шагов к обществу всеобщего труда» Президент страны определил дальнейшие шаги по модернизации образовательной системы и наметил 3 главных направления:

1. Оптимизация образовательных учреждений.
2. Модернизация учебно-воспитательного процесса.
3. Повышение эффективности и доступности образовательных услуг.

При этом очевидно, что переход на 12-летнее обучение требует обновления всей системы образования, приведения её в соответствие с правовыми и общественными нормами, возрастными, индивидуаль-

но-психологическими и творческими способностями школьников, их социальными притязаниями и новыми социальными ролями [2]. Остро стоит вопрос недостаточности таких приемов духовно-нравственного воспитания подростков и молодежи, которые нацеливали бы на решение индивидуальных задач их взросления и успешной социализации. Создание нового опыта, оптимальных решений осуществляется в ходе экспериментальной деятельности. В этом плане экспериментальные площадки по апробации перехода на 12-летнее обучение становятся полноправными участниками построения нового содержания образовательного пространства [3; 4]. СШ № 17 г. Кокшетау включилась в экспериментальную работу по переходу на 12-летнее обучение в августе 2004 года на основании приказа № 524 Министерства образования и науки Республики Казахстан. Эксперимент в начальной школе уже завершился и с 2008-2009 учебного года продолжается в основной школе. Именно основная школа в процессе перехода на двенадцатилетнее образование должна получить новую возможность своего совершенствования [3]. Это выдвигает новые требования и к организации учебно-воспитательного процесса, и к профессиональной готовности педагогов основной школы.

Как показывает эксперимент по переходу на 12-летнее обучение, эти изменения должны коснуться:

- содержания образования;
- совершенствования методов обучения;
- организации учебного процесса;
- подготовки учителей к внедрению современных методов обучения;
- системы воспитательной работы;
- разработки системы дополнительного образования и организованного досуга;
- управление программным развитием школы [4].

Для успешного осуществления эксперимента в школе созданы все необходимые условия:

- 100% обеспеченность учебниками;
- достаточная материально-техническая база;
- подобраны квалифицированные, опытные педагоги;
- санитарно-гигиенические условия (пятидневка);
- школа подключена к сети Интернет.

В течение восьми лет велась работа по координации экспериментальной работы по апробации учебной литературы для учащихся экспериментальных школ, которая заключалась не только в сборе анали-

тических материалов учителей, но и в обобщении постраничного анализа учебников, социологического опроса учащихся, родителей [5]. Анализ качества обучения учащихся показывает, что методическая система большинства учебников обеспечивает хорошую результативность. Знания и умения учащихся сформированы на оптимальном и достаточно высоком уровне, соответствуют Госстандарту и программным требованиям [2]. Все учебники и УМК способствуют развитию информационной, коммуникативной, социальной компетенций [6].

Экспериментальная работа в школе проводится согласно методическим рекомендациям РНПЦ. Мониторингом отслеживаются результаты работы экспериментальной школы и условий, обеспечивающих их достижение по основным аспектам: ученическая деятельность, социально-психологическая диагностика, мониторинг здоровья. Определяется уровень воспитанности, проводится профориентационная работа. Ключевым из всех направлений работы в рамках перехода на 12-летнее обучение выступает развитие кадрового потенциала [7]. В эксперименте участвуют 21 учитель, все с высшим образованием. С высшей категорией – 6, с 1 категорией – 5, 2 учителя – магистранты. Все учителя школы 100%-но прошли курсы повышения квалификации по «12-летке». Ежегодно учителя-экспериментаторы принимают участие в семинарах, круглых столах, организуемых республиканским центром проблем 12-летнего образования и областного ИПК и ПРО при управлении образования области, где обсуждается ход эксперимента. Экспериментальная работа коллектива ежегодно анализируется, проводится диагностика уровня учебных достижений учащихся, отслеживается динамика развития учащихся по аспектам психологического развития, ведется учет заболеваемости учащихся [8]. Все данные сопоставляются с соответствующими показателями контрольных классов. Анализ показывает, результаты экспериментальных классов значительно выше, а уровень заболеваемости и тревожности гораздо ниже. Согласно исследованиям психологических и психических функций учащихся экспериментальных классов области наблюдается позитивная динамика развития внимания, мышления, памяти и восприятия [8]. Анализ результатов психолого-педагогического развития обучающихся свидетельствует о том, что большинство учащихся успешно справляются с учебной деятельностью, отличаются наличием высоких познавательных мотивов, успешно выполняют предъявляемые школой требования, что в свою очередь позитивно сказывается на качестве успеваемости: показатель качества успеваемости в экспериментальных классах выше общешкольного показателя. «Каждый ребенок ценен и талантлив по-своему» – это своеобразный девиз 12-

летки, поэтому неуспевающих в этих классах нет. У каждого учащегося своя траектория развития, собственное портфолио, в котором собрана вся информация о школьнике [9]. Таким образом, работа в условиях эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

- учебники и УМК соответствуют стандартам и учебным программам;

- содержание 12-летнего образования положительно влияет на всестороннее развитие личности (нравственное осмысление жизни обучающимися посредством развития основ базовых компетенций, развитие у них способностей к познанию, к творческому использованию приобретенных знаний в учебной и жизненной ситуации, к саморазвитию и самоуправлению посредством формирования ключевых и предметных компетенций);

- в содержании учебников и УМК большое внимание уделяется развитию творческих способностей и исследовательских умений учащихся. Прослеживается индивидуальный и дифференцированный подход в обучении;

- переход младших школьников в среднее звено проходит достаточно успешно (результаты сопоставимы или выше эмпирических данных в контрольных классах). Сравнительный анализ данных исследования психологических служб в экспериментальных и контрольных классах показал, что развитие основных психических функций у учащихся экспериментальных классов выше, чем в контрольных;

- не наблюдается динамики роста заболеваемости учащихся (согласно результатам исследований здоровья детей);

- использование учителями-экспериментаторами развивающих образовательных методик и современных технологий способствуют устранению перегрузки и сохранению здоровья обучающихся;

- участие в эксперименте, активная поисковая деятельность позволили также повысить уровень профессиональной компетентности учителей, их исследовательскую культуру, укрепить в них желание работать в инновационном режиме [10].

Литература

1. Концепция 12-летнего среднего образования Республики Казахстан. – Астана, 2010.

2. Государственный общеобразовательный стандарт образования Республики Казахстан. – Астана, 2006.

3. Государственные стандарты 12-летнего образования (первая ступень). – 2004. – № 2-3.

4. Проблемы совершенствования структуры и содержания 12-летнего среднего общего образования в Республики Казахстан. Сборник научно методических статей. – Астана: РНПЦ, 2011.
5. Омарова, Р.С. Особенности процесса обучения в условиях 12-летней школы: метод. пособие / Р.С. Омарова, Т.К. Кудайбердиев, А.А. Сариев. – Алматы: Гылым, 2007
6. Жадрина, М. Поиск условий развития школьного образования в контексте перехода на 12-летний цикл обучения. Творческая педагогика / М. Жадрина. – 2008. – № 2.
7. Борибеков, К. Концептуальные основы развития профессионального обучения и подготовки кадров Республики Казахстан в условиях перехода на 12-летнее среднее образование / К. Борибеков. – Білім берудегі менеджмент. – 2004. – № 1
8. Методическое руководство диагностики состояния экспериментальной работы в классах с 12-летним обучением. – Астана: РНПЦ проблем 12-летнего образования, 2007.
9. Баталханов, Е. Гуманизация тенденции перехода на 12 летнее образование / Е. Баталханов, Н. Мирошниченко. – Қазақстан мектебі, 2010. – № 6.
10. Переход на 12 летнее среднее образование. – Білім образование, 2004. – № 3
11. Башарулы, Р. О структуре 12 летнего среднего образования / Р. Башарулы. – Білім, Образование, 2004. – № 1.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

ДРОБОТ А.А.

Россия, г. Ставрополь, Ставропольский краевой институт
развития образования, повышения квалификации
и переподготовки работников образования

Сегодня развитие института государственно-общественного управления является одним из основных принципов государственной политики в развитии образования. Перед образованием ставятся новые задачи, изменяются его содержание и формы, складываются новые институты гражданского общества и социальные группы, готовые вкладывать в систему образования различные ресурсы. Их запросы могут быть обусловлены как личной заинтересованностью, так и со-

циальной необходимостью. В современном российском образовании основная проблема заключается в том, что общественность не обладает управленческими полномочиями, происходит все большее отчуждение общества от образовательных учреждений. По существу все реально значимые параметры, определяющие их жизнь и деятельность, до сих пор на уровне управленческих решений в основном определяются руководителем либо учредителем и вышестоящими уровнями государственного управления, включая содержание обучения: систему оценивания, экономику, кадры и т.п. Единственный выход из создавшейся негативной ситуации – это введение института государственно-общественного управления общеобразовательным учреждением, то есть создание условий для трансформации школы в реальный институт гражданского общества.

Становление и развитие государственно-общественного управления образованием возможно при наличии совокупности ряда условий, среди которых:

- региональные и местные органы власти поддерживают новые формы управления в системе образования;
- руководитель образовательного учреждения понимает перспективность этих форм;
- у образовательного учреждения есть опыт эффективного сотрудничества с родителями и социальными партнёрами по разным направлениям деятельности, есть опыт, который можно развивать и переносить на более высокий уровень;
- у образовательного учреждения есть реальные достижения в развитии самоуправления, опыт по привлечению обучающихся к проведению всевозможных мероприятий, проектной деятельности;
- в достаточной степени развита активность, организованность граждан, их заинтересованность в делах образовательного учреждения и др.

Суть деятельности системы государственно-общественного управления состоит в объединении интересов государства и общества в решении проблем обучения, воспитания и развития подрастающего поколения с учетом социальных, культурных особенностей, традиций муниципалитета.

Целью создания системы государственно-общественного управления образованием и воспитанием подрастающего поколения является поддержка процессов выстраивания школами внутри и вокруг себя единого обучающего и воспитывающего пространства, пространства социального партнерства, гражданской инициативы и общественной самоорганизации, включающей, кроме обучающихся, других участни-

ков образовательного процесса, других представителей местного сообщества для реализации прав субъектов образовательного процесса в управлении образовательным учреждением и удовлетворения потребностей и интересов субъектов образовательного процесса в соответствии с действующим законодательством.

Для достижения поставленной цели должны быть решены следующие задачи:

- уточнение миссии образовательного учреждения в социуме;
- распространение эффективных моделей государственно-общественного управления, публичной отчетности, общественной экспертизы;
- развитие системы подготовки всех категорий общественных управляющих – членов органов государственно-общественного управления;
- увеличение масштабов информирования населения о возможностях общественного участия в управлении, результатах работы органов государственно-общественного управления, реализация мер, направленных на повышение мотивации граждан к участию в управлении образованием;
- развитие практики мониторинга, аудита, самооценки состояния и развития государственно-общественного управления;
- обеспечение эффективного взаимодействия различных уровней и форм общественного участия в управлении образованием, развитие сетевого взаимодействия участников органов государственно-общественного управления, формирование саморегулируемого объединения участников государственно-общественного управления и др.

Государственно-общественное управление в сфере образования должно строиться на следующих принципах:

- законность, реализация и защита прав участников образовательного процесса;
- приоритетность для систем управления образованием качества, доступности образования и качества жизни обучающихся;
- добровольность участия и самодеятельность общественности в государственно-общественном управлении;
- охват всех уровней управления (уровня автономного округа, муниципального уровня, уровня образовательного учреждения);
- сохранение разумного баланса государственной и общественной составляющих в системе государственно-общественного управления, их обязанностей, прав, полномочий и ответственности на всех уровнях управления в сфере общего образования и др.

При общественно-государственном управлении получают распространение следующие ценности:

- признание и обеспечение широкого круга прав и свобод участников образовательного процесса;
- участие участников образовательного процесса, представителей общественности в различных органах самоуправления;
- признание их права участвовать в обсуждении, инициировании предложений и принятии решений в сфере образования в рамках деятельности органов самоуправления;
- свободное выражение мнения, которое всегда учитывается;
- регулярная смена (ротация и кооптация) представителей всех субъектов образования в органах самоуправления и др.

Доминирование общественно-государственных форм управления создаёт условия для:

- проявления высокой активности членов сообщества и их заинтересованного участия в деятельности;
- самоорганизации сообществ;
- действия процедур, как прямой демократии (непосредственного участия членов учебного сообщества в решении основных вопросов и претворении решений в жизнь), так и представительной демократии (основанной на выборах);
- привлечения в образовательное учреждение дополнительных ресурсов;
- обеспечения материально-технического развития образовательного учреждения;
- роста возможностей оперативного удовлетворения актуальных образовательных запросов семьи и общества;
- повышения степени успешного разрешения возникающих конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса;
- обеспечения защиты образовательного учреждения и поддержки его руководителя;
- развития опыта демократических отношений образовательного учреждения и социума;
- освоения педагогами и обучающимися современных форм социального взаимодействия и др.

Основными рисками эффективного внедрения моделей государственно-общественного управления являются:

- формальный подход региональных органов управления образованием к развитию гражданских институтов;

- риск превращения органа государственно-общественного управления в формальный орган без видимых эффектов;
- опасность принятия решений, имеющих отрицательный эффект для учреждений ввиду непрофессионализма общественных управляющих;
- неготовность руководителей образовательных учреждений к координации своих действий с представителями гражданских институтов;
- высокий уровень компетенции специалистов при низком уровне компетентности представителей гражданских институтов;
- опасность понимания развития государственно-общественного взаимодействия как усиления одной из сторон в интересах другой или как нового перераспределения нынешних функций управления;
- недостаточная проработанность нормативной базы, обеспечивающей деятельность системы государственно-общественного управления, сложность процедур создания органов общественного управления.

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
РАБОТНИКОВ В ОБЛАСТИ ПОСТИНТЕРНАТНОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ
ИНТЕРНАТНОГО ТИПА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЦЕНТРА
ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ПОСТИНТЕРНАТНОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ГОУ «КРИРПО»)**

КИЛИНА И.А., КОЧЕТУЛИНА Н.В., МИХАЙЛОВА Т.Н.

Россия, г. Кемерово, Кузбасский региональный институт
развития профессионального образования

Социально-экономические изменения, происходящие в современном обществе, обостряют социальные проблемы, одной из которых является организация постинтернатного сопровождения выпускников учреждений интернатного типа (далее УИТ). Ситуация, которая складывается в работе с детьми-сиротами в настоящее время, является характерной чертой современности, так как еще двадцать лет назад в СССР интеграция детей-сирот и лиц без попечения родителей была основана на плановой экономике и четких установках существовавшей системы. Рыночная экономика внесла свои коррективы в этот процесс. Так для выпускников УИТ доступное получение профессионального образования сегодня связано с наличием у образовательного учреждения (ОУ) общежития, а для выпускников специальных (коррекционных) школ-интернатов выбор профессии определяет наличие в ОУ соответствующих профессий/специальностей. Это привело к тому, что социальная адаптация сирот начала принимать деформированные формы, и все большее их количество оказывается в «группе риска». В связи с этим, проблема постинтернатного сопровождения выпускников УИТ является актуальной и требует особого внимания, как на федеральном, так и региональном уровнях.

Постинтернатное сопровождение рассматривается М.И. Рожковым, Л.В. Байбородовой, Т.Н. Сапожниковой в широком смысле как комплекс мероприятий, реализуемых на основе межведомственного взаимодействия участников сопровождения и направленных на успешную социальную адаптацию выпускника учреждения для детей-сирот [2]. Ключевым и основополагающим, на наш взгляд, является именно межведомственное взаимодействие и согласованность. В узком смысле постинтернатное сопровождение рассматривается как деятельность постинтернатных воспитателей по оказанию содействия лицам из числа детей-сирот в получении образования, трудоустройстве и других значимых вопросах жизни, а также по обеспечению физического, психического, нравственного и духовного развития. Под постинтернатным сопровождением мы понимаем систему межведомственного взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения (представители государственных институтов, общественных институтов гражданского общества и др.) с целью успешной адаптации и социализации выпускников УИТ в социуме. На сегодняшний день в ряде регионов России есть опыт системной работы в области постинтернатного сопровождения (ПИС). На наш взгляд особое внимание заслуживает организованная работа по данному вопросу в Смоленской области на примере создания института кураторства [1]. В Кемеровской области система постинтернатного сопровождения находится на стадии становления. Работа ведется на уровне отдельных муниципалитетов и учреждений интернатного типа, в меньшей степени данная деятельность характерна для учреждений начального и среднего профессионального образования (НПО, СПО). К слабым сторонам организации ПИС мы относим: недостаточность разработанности механизма межведомственного взаимодействия и социального партнерства, пакета нормативно-правовых документов регионального, муниципального и локального уровней, обеспечивающих необходимые условия для реализации моделей ПИС, научно-программное и учебно-методическое обеспечение; сформированности системы подготовки и повышения квалификации, направленной на развитие всех необходимых для данного типа специалистов психолого-педагогических, общих компетенций.

Рассматривая компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним, мы выделили следующие профессиональные

компетенции специалиста, ответственного за постинтернатное сопровождение:

- способен учитывать уровень усвоения выпускником учреждения интернатного типа социальных норм, адаптации его в социуме;
- способен вести профориентационную работу с детьми-сиротами и обучающимися из числа детей-сирот через преподавание своей дисциплины или профессионального модуля;
- способен учитывать уровень личностного и интеллектуального развития выпускников с ограниченными возможностями здоровья;
- способен проектировать совместно с обучающимися индивидуальную траекторию профессионального и личностного самоопределения;
- способен применять различные формы и методы профориентации с учетом возрастной специфики обучающихся;
- готов применять технологии постинтернатного сопровождения для выпускников учреждений интернатного типа;
- готов создавать психолого-педагогические условия для профессионального самоопределения обучающихся;
- применять различные методы повышения мотивации самоопределения и самостоятельности в профессиональном обучении;
- осуществлять совместную с обучающимися профессиональную содержательную рефлексию трудовых действий;
- владеть способами профилактики и предупреждения девиантного поведения и правонарушений среди детей-сирот и обучающихся из числа детей-сирот.

Считаем, что формирование и развитие данных компетенций у специалистов ответственных за ПИС будет способствовать более успешной организации постинтернатного сопровождения в системе профессионального образования. В связи с этим центр профориентации и постинтернатного сопровождения разработал ряд мероприятий по повышению квалификации, способствующих формированию перечисленных компетенций. Повышение квалификации профессионально-педагогических работников является одной из главных задач дополнительного профессионального образования. Качество получаемой информации и возможность применения полученных знаний на практике отражается не только на деятельности педагогов, но и на формировании их отношения к самому процессу повышения квалификации. В условиях модернизации российского образования возникает необходимость применения новых эффективных форм повышения квалификации. Особую актуальность приобретает применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном про-

цессе. Большинство образовательных учреждений (ОУ) Кемеровской области технически оснащены и имеют необходимые условия для проведения мероприятий с ИКТ.

Одной из эффективных формы повышения квалификации, расширяющей границы взаимодействия между специалистами, способствующей формированию их профессиональной компетентности, профессиональных навыков в работе с ИКТ, является вебинар. Термин «webinar» происходит от слияния двух английских слов – web и seminar – учебное мероприятие, проводимое с использованием web-технологий (он-лайн семинар) [3]. Основная цель вебинара – обсудить проблему в рамках предложенной темы. Специалисты центра разрабатывают содержание, определяют ведущих, модератора чата. Участники заранее оповещаются о теме вебинара и готовят вопросы ведущему по заявленной проблематике, отправляя на электронную почту центра, или задают вопросы, комментируют в чате. В ходе самого вебинара они не просто прослушивают то, что говорит и показывает ведущий (применение видео, аудио, слайд-презентаций), но и участвуют в обсуждении. Таким образом, в мероприятии участвуют специалисты из ОУ разного типа, разных муниципалитетов Кемеровской области, получая научно-методическую помощь, обмениваясь опытом с коллегами без отрыва от производства, находясь на своем рабочем месте. Предоставляемая информация может быть как теоретического, так и практического характера. Особую значимость данные мероприятия приобретают в рамках тем, в которых обсуждаются особенности и проблемы взаимодействия между различными структурами и специалистами в ситуации недостатка информации об организации и специфике выстраиваемой работы по постинтернатному сопровождению. Ведь эффективное взаимодействие между УИТ и НПО, СПО чаще всего затруднено не только в силу большой временной загруженности специалистов, но и их территориальной отдаленности.

Согласно плану образовательных услуг ГОУ «КРИПО», центр проводит ряд образовательных мероприятий, в том числе вебинары и семинары для профессионально-педагогических работников учреждений НПО и СПО по постинтернатному сопровождению. Так в феврале 2012 года прошел первый вебинар на тему «Организация системы сопровождения выпускников учреждений интернатного типа», в котором приняло участие 90 человек из ОУ разного типа. В ходе вебинара обсуждались проблемы организации сопровождения выпускников учреждений интернатного типа: модели и функции, учебная интеграция, адаптации, социализация выпускников детских домов в учреждениях НПО, СПО. Особый интерес у участников вызвали вопросы, связан-

ные с технологиями, моделями постинтернатного сопровождения (42% вопросов), деятельностью куратора (21% вопросов), комплексом методов формирования личностного и профессионального самоопределения выпускников УИТ (15%), деятельностью центра (12%), проблемами организации сопровождения (10% вопросов). В марте состоялся вебинар по теме «Состояние постинтернатного сопровождения выпускников учреждений интернатного типа», в ходе которого дан анализ опыта постинтернатного сопровождения и поддержки детей-сирот после выпуска из детских домов и школ-интернатов в России, а также анализ проблем создания и реализации постинтернатного сопровождения детей-сирот в Кемеровской области. Положительная динамика наблюдается в отношении роста количества участников (с 90 человек до 130), разнообразия представителей учреждений: УИТ, профессионального образования (НПО, СПО, ВПО), общего образования, центра диагностики и консультирования и других. В целом данные вебинары выявили актуальность и практическую значимость заявленной проблематики.

Большое число участников и активная включенность в обсуждение вопросов вебинаров указывают на потребность профессионально-педагогических работников в получении систематической методической помощи по вопросам организации сопровождения выпускников учреждений интернатного типа. На наш взгляд, данная форма повышения квалификации является эффективной с точки зрения выстраивания взаимодействия между специалистами, занимающимися постинтернатным направлением в УИТ, НПО и СПО, а также формирования системы постинтернатного сопровождения в целом.

Итоговой формой повышения квалификации в прошедшем учебном году стал областной семинар-практикум «Создание и перспективы развития системы постинтернатной адаптации и сопровождения выпускников УИТ в регионе», цель которого не только обобщение опыта и определение перспектив развития системы постинтернатной адаптации и сопровождения выпускников, но и разработка единой нормативной базы для УИТ, выявление новых направлений деятельности в области повышения квалификации по ПИС. Данный семинар-практикум включал два этапа: выступления участников по обобщению опыта; проектная деятельность. В первой части семинара обсуждались актуальные проблемы постинтернатного сопровождения выпускников, использования и применения технологий подготовки воспитанников к самостоятельной жизни, обобщен опыт в области создания системы постинтернатного сопровождения воспитанников УИТ в регионе.

Вторая часть проходила в форме проектирования и была направлена на разработку пакета документов постинтернатного сопровождения выпускников учреждений интернатного типа: «Карта сопровождения выпускника», «Социальный паспорт выпускника», а так же «Модель постинтернатного сопровождения выпускников УИТ». Разработанные в ходе семинара документы (социальный паспорт и карта индивидуального сопровождения) обеспечат создание системы постинтернатного сопровождения выпускников УИТ и реализацию индивидуальной программы сопровождения, включающей комплекс диагностических, коррекционных и профилактических мероприятий.

Важным для нас стало разработка и выявление уровня сформированности компетенций, представленных выше, в области организации и ведения ПИС выпускников УИТ. По результатам анкетирования участников семинара у 10 человек определен высокий уровень сформированности профессиональных компетенций, у 29 респондентов – средний уровень и у 13 участников – низкий уровень сформированности компетенций в области ПИС.

Для повышения уровня компетенции социального педагога (тьютора/куратора) по вопросам организации постинтернатного сопровождения, ведения регионального банка данных был проведен второй семинар-практикум в рамках августовской конференции «Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации выпускников учреждений интернатного типа в учреждениях начального и среднего профессионального образования», в котором приняло участие более 250 человек.

В первой части выступили: О.А. Крупко (начальник управления по вопросам защиты семьи и детства департамента образования и науки Кемеровской области) по теме «Проблемы социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и пути их решения»; О.Н. Трофименко (и. о. начальника управления начального и среднего профессионального образования ДОиНКО) по проблеме «Основные направления воспитательной работы в учреждениях начального и среднего профессионального образования на 2012-2013 уч/г.»; опыт работы органа опеки и попечительства в области постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, был представлен О.А. Лупаревой, гл. специалистом отдела опеки и попечительства управления образования администрации Анжеро-Судженского городского округа. Далее участники семинара познакомились с результатами мониторинга состояния постинтернатного сопровождения детей-сирот в учреждениях профессионального образо-

вания Кемеровской области, анализом документов по постинтернатному сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в регионе, представленными специалистами центра. Вторая часть семинара-практикума включала разработку проектов документов: «Положение о постинтернатном сопровождении выпускников УИТ»; «Модель взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения»; «Алгоритм взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения выпускников УИТ». Данные проекты спикеры микрогрупп представили для обсуждения на «круглом столе», где были подведены общие итоги и повторное анкетирование участников двух семинаров (выборка составила 52 человека). Результаты анкетирования показали наличие положительной динамики: количество человек с низким уровнем сформированности профессиональных компетенций в области ПИС уменьшилось до 2 специалистов, средний уровень выявлен у 38 респондентов, высокий – у 12 человек.

Таким образом, итогом проведения семинаров-практикумов стали разработка пакета проекта документов, регламентирующих деятельность специалиста (тьютора/куратора), ответственного за постинтернатное сопровождение в условиях УИТ и НПО, СПО, а также достижение взаимопонимания и осознания необходимости консолидации всех участников сопровождения.

Мы считаем, что повышение квалификации педагогических работников УИТ и учреждений профобразования является неотъемлемым условием организации качественного сопровождения воспитанника. В связи с этим центр разработал и реализует дополнительную профессиональную образовательную программу «Организация профессиональной ориентации граждан в целях выбора сферы деятельности, трудоустройства и профессионального обучения», в которую включен модуль по постинтернатному сопровождению выпускников УИТ. Уровень удовлетворенности слушателями по итогам курса составил 100%. Они отметили как положительное – это доброжелательное отношение со стороны педагогов, позитивную атмосферу в группе, интересная и актуальная информация, доступная подача материала, использование современных педтехнологий и др. В настоящее время ведется подготовка к проведению нового и актуального для нашего региона курса повышения квалификации «Разработка и реализация программ по информированию населения о ситуации на рынке труда и профориентации молодежи» по проблемам профориентации обучающихся и воспитанников на рабочие профессии, востребованные в Кемеровской области.

Такая форма повышения квалификации как «вебинар – круглый стол» по проблеме «Социальное партнерство в формировании кадро-

вого потенциала региона» стала для центра новацией, которую апробировали в восьми муниципалитетах Кемеровской области. Данная форма получила положительную оценку участников, по результатам анкетирования которых в качестве перспективы развития партнерских отношений ОУ разного типа с центром по вопросам постинтернатного сопровождения и профориентации предлагается долгосрочное сотрудничество (100% участников). При этом они считают актуальными и эффективными формами сотрудничества в сфере повышения квалификации специалистов такие, как вебинар (77% участников), семинар (57% респондентов), курсы повышения квалификации (38%), научно-практические конференции (27% участников), конкурсы (11%). Все заявленные формы используются нами в направлении повышения квалификации. В настоящее время завершается областной конкурс педагогов ОУ СОШ, УИТ, НПО, СПО на лучшую методическую разработку в области профориентации обучающихся на востребованные в регионе профессии/специальности (поступило в жюри конкурса около 100 методических разработок). В январе 2013 г. «стартует» конкурс профориентационных материалов обучающихся ОУ СОШ, НПО, СПО, УИТ «Рабочие профессии – будущее Кузбасса», посвященный 70-летию Кемеровской области.

В перспективе нами рассматривается внедрение таких современных форм повышения квалификации как онлайн-лекция и консультация, видеотренинг, форум и других по проблемам профориентации и постинтернатного сопровождения, что позволит повысить уровень удовлетворенности образовательными потребностями педагогических работников, слушателей курсов, сформированности их профессиональных компетенций.

Литература

1. Мурыгин, А.С. Подходы к созданию региональной системы сопровождения выпускников в Смоленской области / А.С. Мурыгин // Постинтернатное сопровождение детей сирот: успешные практики, технологии, нормативное обеспечение Ч. 2.: материалы межрегиональной науч.-практ. конф. 22–23 июня, г. Смоленск / Под ред. И.А. Бобылевой. – М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2010. – С. 94–96.

2. Рожков, М.И. Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения детей-сирот: метод. пособие / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, Т.Н. Сапожникова. – Калининград: изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – С. 6–7.

3. Семенов, Г.В. Вебинар? Это очень просто! И интересно! / Г.В. Семенов // Центр компьютерного обучения «Специалист» при МГТУ им. Н.Э. Баумана. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.specialist.ru/news/1329/vebinar-eto-ochenj-prosto-i-interesno>.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОПЫТА КРЕАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ У МЕНЕДЖЕРОВ

ГРИШИНА Е.А.

Россия, г. Волжский Волгоградской обл.,
Волжский институт экономики, педагогики и права

Современный менеджер – это человек, обладающий, прежде всего, выраженной прямоотой и искренностью, но при этом высококомпетентный, хорошо знающий, что он делает. Во-вторых, менеджеру необходимо обладать такой харизмой, которая притягивает к нему людей, заставляет видеть в нем лидера. Третье – определенная прозорливость: решения руководителя как минимум в четырех случаях из пяти должны быть верными, оправдывать себя на рынке. Ключевой момент – неизменно сохранять признанный авторитет и общее уважение. Административные навыки и личное обаяние – еще не все; необходимы также честность и большие знания. Менеджер должен уметь быть членом команды, когда может принести реальную пользу, но и держать дистанцию как человек, у которого можно многому научиться и который объединяет общий энтузиазм для достижения большой цели. Помимо всего, важно помнить, что сам менеджер должен выполнять важную работу: в конечном счете, людей наиболее занимает то, что делается постоянно, изо дня в день. К своей работе необходимо привлекать, заинтересовывать ею сотрудников, вызывая в них желание, учиться большему.

Рассматривая опыт креативного управления, нельзя не сказать об опыте творческой деятельности как одного из компонентов готовности к профессиональной творческой деятельности, формирующегося при условии адекватного, постепенного и последовательного повышения уровня сложности учебно-познавательной творческой деятельности с условием ее приближенности к будущей профессии.

Содержание понятия «опыт творческой деятельности» согласно В.В. Богдановой, представляет собой системно-интегрированное, профессионально-личностное новообразование, характеризующееся видением проблем, самостоятельным решением нетипичных ситуаций, соз-

данием новых способов воздействия на обучаемых, поиском новых вариантов решения педагогических задач в процессе обучения [1].

В результате проведенного анализа, в качестве критериев сформированности опыта творческой деятельности были выделены:

- мотивационно-целевой (сформированность мотивационно-ценностного отношения к педагогической творческой деятельности; стремление к постоянному творческому поиску, самосовершенствованию);

- когнитивный (направленность самосознания личности и знаний на творчество; умение использовать профессиональные знания на практике);

- операционный (способность создания атмосферы творческого поиска и интеллектуального развития учащихся; организация общения с учащимися на основе взаимодействия);

- оценочно-рефлексивный (адекватность самооценки творческих возможностей; творческое и интеллектуальное саморазвитие; самоосознание себя как профессионала; умение критически анализировать собственную работу и трансформировать ее в личный педагогический опыт).

Анализ данного вопроса показывает, что, совершенствуя условия своего существования, человек одновременно преобразует себя, то есть осуществляет творческое саморазвитие, охватывающее все сферы личности: мотивационную, интеллектуальную, эмоциональную и волевою.

Категория «опыт» в педагогической науке имеет различные трактовки. Опыт рассматривают как цель образования (трансляция и присвоение конкретных элементов накопленного человечеством или определенной социальной группой опыта), как содержание образования (отбор необходимых компонентов накопленного человечеством опыта, который будет актуален для конкретной культурно-исторической ситуации и характеристик социального окружения личности), как способ образования личности (образование через практическую деятельность и проживание ситуации).

Современная педагогическая трактовка понятия «опыт» подразумевает детерминированность его содержания развитием человеческого общества. Исходя из этого положения, исследователи выделяют два вида опыта: опыт человечества в целом как результат всей его истории и индивидуальный опыт личности, в той или иной степени присвоившей и интериоризировавшей опыт человечества. Также определен алгоритм педагогического влияния на процесс формирования социального опыта. Он заключается в анализе наличного опыта лично-

сти, организации занятий, компенсирующих недостатки наличного опыта и установление связи теории с готовым опытом человеческой деятельности (С.Т. Шацкий). В настоящее время наиболее устойчивой категорией является социальный опыт, который понимается как «самобытный синтез различного рода умений и навыков, знаний способов деятельности и мышления, стереотипов поведения, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний» (А.В. Мудрик).

Исходя из имеющегося опыта, личность проектирует свое поведение, деятельность, а так же использует, применяет этот опыт в жизненной практике. Индивидуальный опыт во многом определяет притязания субъекта деятельности и позволяет человеку выступать активным субъектом собственной деятельности.

Исследования регуляторного опыта человека начались сравнительно недавно и связаны с изучением развития продуктивной самостоятельности человека, становлением его субъектности. Регуляторный опыт – одно из важных условий, обеспечивающих реализацию субъектной активности, позволяющий сформировать полноценный контур осознанной саморегуляции деятельности, инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность при решении учебных и практических задач.

С.В. Истомина, опираясь на понятие регуляторного опыта, который представляет собой определенным образом структурированную систему знаний, умений, и переживаний, составляющих информированность человека о профессиональном самоопределении и обеспечивающих успешность регуляции его деятельности и поведения [2]. Он имеет компонентную структуру (ценностный, операциональный, рефлексивный компоненты, привычная активизация и сотрудничество), во взаимодействии обеспечивающую активную, осознанную, целенаправленную и координированную с усилиями других людей позицию человека.

В исследовании сущности опыта саморегулирования в личностном и профессиональном аспектах существуют внешние и внутренние составляющие данного понятия, которые взаимосвязаны и находятся в диалектическом соотношении относительно целостной системы «индивид-личность – универсум» (В.И. Слободчиков).

Можно сказать, что становление опыта саморегулирования в профессиональном плане осуществляется в два этапа. Первый – адаптационный, требует самокоррекции. Вторым – преобразующий, направлен на создание личностного профессионального поля самореализации, что возможно при активном включении человека в самовоспитание.

Придерживаясь взглядов А.В. Карпова, мы считаем что для менеджера очень важен его профессиональный опыт [3]. Очень часто понятия «хороший менеджер» и «опытный менеджер» используются просто как синонимы. Однако опыт, складываясь на базе всей профессиональной и личной жизни, фиксируется, закрепляется, организуется и функционирует на основе мнемонических (т.е. связанных с памятью, запоминанием) процессов. Их особенности и закономерности, а также их общая структура выступают психологической основой для этого фундаментального по своей значимости регулятора управленческой деятельности.

Опыт – это и «экран», на который проецируются важнейшие особенности организации долговременной памяти, и «квинтэссенция» самой управленческой деятельности, система ее регуляторов. В связи с тем, что личный профессиональный опыт менеджера непосредственно обуславливается долговременной памятью, рассмотрим его основные характеристики, их связь с особенностями мнемонических процессов.

Первой – и главной характеристикой профессионального опыта считается его «богатство», под которым подразумевается его объем и разнообразие. Далее обычно прослеживается связь этой особенности с успешностью деятельности и вскрывается несомненная их положительная связь. Это, разумеется, в целом правильно. Вместе с тем, среди всех особенностей профессионального опыта менеджера на первое место целесообразнее поставить другую его характеристику. Она получила название ситуационной оформленности опыта. Главными для упорядочивания профессионального опыта являются так называемые ситуационные формы структурирования опыта. Проще говоря, основными «единицами» опыта являются целостные ситуации управления, встречавшиеся ранее, являющиеся наиболее поучительными и полезными для последующей деятельности. Информация хранится в долговременной памяти в основном не в форме «следов» отдельных информационных признаков, особенностей (хотя, конечно, и так тоже), а в форме «следов» целостных событий. Причем это – информация не только о содержании ситуаций как таковых, но и о причинах их возникновения, о наиболее действенных способах выхода из них.

Поэтому считается, что основной «единицей» опыта является не столько ситуация, сколько определенный, соотносимый с нею сценарий (script). Сценарная (или скриптовая) организация опыта позволяет резко увеличить его информационную емкость. Это достигается за счет того, что такие «единицы» – скрипты предельно

комплексны и информационно насыщены. Она же позволяет и структурировать, упорядочивать отдельные данные в форме целостных ситуаций, придавать опыту действенный и конструктивный характер, поскольку сценарий – это память не только о ситуации, но и о способах выхода из нее. Последнее наиболее важно, поскольку главное предназначение опыта как раз и состоит в том, чтобы он «работал» на практике, был не только информацией, но и руководством к действию.

С указанной особенностью тесно связана другая характеристика опыта – его упорядоченность, структурированность. Главным средством, благодаря которому достигается упорядоченность, является типологизация основных управленческих ситуаций. Они распределяются, например, на «обычные» (штатные, стереотипные) и экстремальные; на те, которые можно перепоручить другим, и те, которые требуют личного вмешательства; на те, которые можно «не заметить», и те, на которые обязательно нужно реагировать. По «горизонтали» они группируются в классы сходных, близких по содержанию и однотипных по способам поведения в них ситуаций. По «вертикали» они выстраиваются в определенную иерархию по степени их значимости для функционирования управляемой системы.

Следующий параметр профессионального опыта – степень его дифференцированности. Это – обобщенный показатель меры разнообразия опыта. Дифференцированность определяется следующими характеристиками. Во-первых, количеством и разнообразием упорядоченных в опыте управленческих ситуаций. Во-вторых, степенью их типологизированности, т.е. количеством критериев, оснований, по которым классифицированы компоненты опыта. В-третьих, разнообразием способов поведения руководителя в тех или иных ситуациях, разнообразием его «поведенческого репертуара».

Производной от дифференцированности является мера скоординированности компонентов опыта – его интегрированность. Она также включает два основных аспекта: 1) то, насколько отдельные компоненты опыта (прежде всего, ситуации) упорядочены и систематизированы; 2) то, насколько отдельные компоненты опыта не противоречат один другому, объединены общим смыслом, общей позицией руководителя, основной линией его поведения.

В своей совокупности дифференцированность и интегрированность опыта дают обобщенную характеристику – степень организованности опыта. Как было отмечено выше, именно высокая организованность опыта является главным условием для проявления основного свойства оперативной памяти в деятельности руководителя

– высокой мобилизационной готовности информации, содержащейся в памяти.

Организованность является необходимым, но не достаточным условием эффективного опыта. Дело в том, что она может достигаться как бы на разных уровнях: бедный опыт также может быть хорошо организован. Поэтому следующей важнейшей характеристикой опыта следует считать именно его объем, широту. Именно он чаще всего рассматривается как главная его особенность. Действительно, существует тесная и прямая связь между объемом опыта и эффективностью управленческой деятельности, но при условии должной степени его организованности.

С широтой опыта связана, но не тождественна ей полностью еще одна характеристика профессионального опыта – его «богатство». Опыт может быть большим, но одновременно как бы уплощенным, ограниченным той или иной узкой сферой управления. А может быть и разнотипным – складывающимся под воздействием управленческой деятельности в разных сферах, на разных уровнях управления, в разных условиях, в разных коллективах, организациях и т.д.

Профессиональный опыт насыщен эмоциональными отношениями, оценками. Это – единство рационального и иррационального, объективного и субъективного, интеллектуального и эмоционального. Эмоциональность, субъективность, пристрастность являются также неотъемлемыми чертами опыта руководителя. Гипертрофируясь, они могут трансформироваться в известное явление «субъективизма руководителя», предвзятых и волюнтаристических методов руководства. Эмоциональность опыта, его общая тональность (негативная или позитивная) зависят как от личностных черт руководителя, так и от «истории» формирования опыта.

С предыдущей особенностью связана, но является более общей, нежели она, следующая черта опыта – его индивидуализированность. Во-первых, опыт – продукт индивидуальной деятельности, всей карьеры руководителя. Он вкладывается, прежде всего, как результат своих достижений и особенно – ошибок. В то же время он значительно менее «проницаем» для указаний и советов извне. Во-вторых, нет и не может быть какой-либо единственно правильной структуры опыта, способов его организации; набора ситуаций, которые надо знать. Все эти параметры определяются тем, насколько они отвечают индивидуальным психологическим характеристикам руководителя. Обязательным свойством опыта, основанным на аналогичном свойстве долговременной памяти, является его избирательность (селективность). Суть ее состоит в следующем.

Непременным условием формирования и развития опыта является его постоянное обогащение, расширение его информационной емкости. Однако если оно имеет характер механического суммирования информации, то довольно быстро возникает информационная перегрузка. Но в структуру профессионального опыта встроены специальный механизм отбора – селекции того, что действительно заслуживает фиксации в ней, и отфильтровывания всего менее существенного. Поэтому опыт достаточно «труднопроницаем» для воздействий извне. Он как бы «охраняет себя» и допускает в свой состав лишь наиболее существенное.

Тенденция к смысловой интеграции опыта также базируется на сходной закономерности долговременной памяти. Субъект стремится к внутренней непротиворечивости различных компонентов опыта; пытается придать им систематичность, осмысленность, и главное – устранить противоречия. Противоречия опыта субъективно оцениваются как негативный фактор. Они придают интеллектуальной деятельности и личностному самосознанию выраженный дискомфорт.

Операционность профессионального опыта состоит в том, что в его основные «единицы» – ситуации обязательно включаются и способы их преодоления. Опыт руководителя, следовательно, это не столько «память на знания», сколько «память на действия».

Продуктивность (способность к саморазвитию) опыта также базируется на аналогичной фундаментальной характеристике мнемонических процессов. Обогащение и совершенствование профессионального опыта лишь отчасти может быть охарактеризовано как его «механическое» увеличение путем включения все новой информации и все новых ситуаций. Включение в опыт любого нового элемента ведет к изменениям (большим или меньшим) всех иных элементов, к изменению структуры опыта в целом. Незначительное, казалось бы, само по себе событие может представить совершенно «в другом свете» уже давно знакомые факты. Следовательно, развитие опыта – это и его расширение, и его реструктурирование, что обеспечивает саморазвитие опыта, самообучение субъекта. Самообучение как форма развития опыта выполняет по отношению к нему продуктивные функции. Человек не только фиксирует и запоминает, но и «делает выводы», приходит в результате накопления опыта к новым обобщениям, к формированию нового взгляда на людей, события, явления.

В этой связи особую актуальность приобретают качественные параметры деятельности менеджеров. При этом следует учитывать, что их работа – это не только самая сложная область деятельности,

требующая широких познаний экономики, технологии, техники, организации производства, физиологии, психологии, педагогики, права и целого ряда других наук, но и самая дорогая область деятельности. Качество работы менеджеров, инициатива, креативность, трудовая активность, целесообразная их деятельность – дело не личное, а государственное.

Таким образом, опыт креативного управления это профессиональный и витагенный опыт менеджера, который опирается на человеческий потенциал как основу организации, ориентирует производственную деятельность на запросы потребителей, осуществляет гибкое регулирование и своевременные изменения в организации, отвечающие вызову со стороны окружения и позволяющие добиваться конкурентных преимуществ, что в совокупности в результате позволяет организации выживать и достигать своей цели в долгосрочной перспективе.

Опыт креативного управления – это симбиоз интуиции и искусства высшего менеджмента вести организацию к стратегическим целям, высокий профессионализм и творчество служащих, обеспечивающие связь организации со средой, обновление организации и ее продукции, а также реализацию текущих планов и, наконец, активное включение всех работников в реализацию задач организации, в поиск наилучших путей достижения ее целей.

Литература

1. Богданова, В.В. Формирование опыта творческой деятельности будущих специалистов физической культуры и спорта (на материале преподавания психолого-педагогических дисциплин) / В.В. Богданова; ГНУ ГНПБ им. К.Д. Ушинского РАО // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomer=550>.

2. Истомина, С.В. Влияние компонентов регуляторного опыта на профессиональное самоопределение старшеклассников / С.В. Истомина // Вестник Костромского гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. – № 3. – С. 159-163.

3. Карпов, А.В. Психология менеджмента: учеб. пособие / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2007. – 584 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

ПОРОХ Л.И.

Россия, г. Саратов, Саратовский государственный
медицинский университет им. В.И. Разумовского

Перспективы развития здравоохранения Российской Федерации в значительной мере зависят от состояния профессионального уровня и качества подготовки медицинских и фармацевтических кадров, как главного ресурса здравоохранения.

Новые медицинские технологии и современные темпы развития науки невозможны без соответствующей системы подготовки и переподготовки кадров. Возрастающие требования к профессионализму медицинских работников требуют адекватной стратегии развития среднего профессионального образования. Последипломное образование, ориентированное на обучение один раз в пять лет, в наше динамичное время является абсолютно недостаточным [5]. Конкуренцию на рынке труда выдерживают те, кто постоянно учится, стремится к овладению новыми знаниями, помогающим активным людям приспособиться к динамичным условиям современной жизни, адаптироваться к новым жизненным реалиям. Система образования в медицине должна быть непрерывной, отвечать требованиям времени и быть востребованной специалистами лечебно-профилактических учреждений [1; 8].

Дополнительное медицинское образование обеспечивает практическое здравоохранение высокопрофессиональными кадрами, обладающими более высоким уровнем подготовки на основе непрерывного совершенствования форм и методов последипломного образования. Значимым моментом здесь выступает сокращение временных и финансовых затрат, обеспечение доступности, эффективности и качества образовательных услуг при прохождении специализации, усовершенствовании и переподготовке по различным специальностям [13]. Большая часть работающих средних медицинских работников (СМР) получила образование до начала реформы здравоохранения и сестринского дела в России, поэтому нуждается в современном последипломном образовании, которое соответствует уровню технологий сестринской практики.

Институт повышения квалификации специалистов со средним медицинским и фармацевтическим образованием имеет почти 50-летнюю историю. Согласно постановлению Совета Министров СССР

о системе повышения квалификации работников из числа среднего медицинского персонала от 6 марта 1965 года № 138 и приказа Министерства здравоохранения СССР от 15 марта 1965 года № 161, было принято решение о повышении квалификации средних медицинских работников с отрывом от производства на курсах специализации и усовершенствования при крупных учреждениях здравоохранения.

Рост численности средних медицинских работников привел к тому, что существующая система повышения их квалификации не удовлетворяла, в полной мере, потребностям учреждений здравоохранения. В РСФСР на постоянно действующих курсах ежегодно проходили повышение квалификации лишь около 2% от общего числа работающих СМР. Около 50% СМР повышали квалификацию на рабочих местах путем участия в конференциях, лекциях, семинарах. Такие мероприятия, как правило, проводили специалисты в области сестринского дела, а врачи.

На основании приказа Министерства здравоохранения СССР от 12 декабря 1978 года № 1212 «О мерах по совершенствованию системы повышения квалификации специалистов со средним медицинским и фармацевтическим образованием» были утверждены следующие регламентирующие документы: «Положение об училище повышения квалификации работников со средним медицинским и фармацевтическим образованием»; «Положение о постоянно действующих курсах специализации и усовершенствования средних медицинских и фармацевтических работников». Эти постановления вводили единое программно-методическое обеспечение, регламентировали периодичность и последовательность прохождения различных видов обучения в последипломном периоде, повышали ответственность органов здравоохранения за учет, планирование последипломной подготовки средних медицинских работников.

Система дополнительного образования средних медицинских и фармацевтических работников в таком виде существовала до 90-х гг. и не подвергалась пересмотру. Для нее было характерно строгое государственное регламентирование объема и структуры образовательных программ, наличие единого набора программ по всей стране, гарантированная возможность получения повышения квалификации только 1 раз в 5 лет.

За последние годы в сестринском деле произошли значительные перемены: разрушен стереотип о медицинской сестре только как о помощнике врача; внедряются новые сестринские технологии в практическое здравоохранение; разработан и внедрен новый государственный образовательный стандарт, предусматривающий многоуровневую сис-

тому подготовки специалистов сестринского дела; утверждена номенклатура специальностей среднего медицинского и фармацевтического персонала; внедрена сертификация специалистов сестринского дела; созданы и активно работают профессиональные ассоциации; появились первые выпускники сестринских университетских программ.

К настоящему времени система последипломного образования средних медицинских работников сохранила строго регламентированную систему циклов повышения квалификации. Утвержденный перечень программ ПК, жестко связанный с перечнем квалификационных специальностей, определяет объем и содержание тематики образовательных программ, оставляя учреждениям последипломного образования лимит «академических свобод» в пределах регламентированных 15%.

В современных условиях реформирования здравоохранения, в период бурно развивающихся новых медицинских технологий существующая система ДПО уже не отвечает запросам заказчиков образовательных услуг, как работодателей, так и практикующих специалистов. Более того, можно говорить о кризисе системы дополнительного профессионального образования средних медицинских работников, предпосылками которого явились следующие факторы:

1. Изменение экономической модели государственного управления.
2. Разделение системы здравоохранения на государственный и частный сектор со значительным выходом последнего из-под государственного контроля.
3. Распространение на медицинские и образовательные программы понятия и признаков товара (как услуги) с приданием всех свойств, определяющих товар.
4. Существенное различие образовательного потенциала в центре и на периферии.
5. Изменение системы финансирования ЛПУ.

Общепризнано, что система дополнительного профессионального образования является наиболее гибкой и развивающейся подсистемой непрерывного образования, обеспечивающей социальную защищенность работников здравоохранения путем повышения уровня их квалификации для решения профессиональных задач и проблем. Роль дополнительного профессионального образования определяется его ответственностью за обновление и рост интеллектуального потенциала в обществе в лице руководителей специалистов всех уровней.

С момента начала реформы сестринского дела в стране открылось 41 училище повышения квалификации специалистов со средним

медицинским и фармацевтическим образованием и около 50 отделений повышения квалификации при медицинских училищах, созданы кафедры при медицинских институтах. Это позволило охватить последипломным обучением более 300 тысяч средних медицинских и фармацевтических работников в год [7]. На сегодняшний день предусмотрены различные формы обучения: очная, очно-заочная, индивидуальная, дистанционная. Назрела и стала актуальной в образовательном процессе накопительная система повышения квалификации. Накопительная система зачета часов является гибкой, быстро реагирующей формой дополнительного профессионального обучения, позволяющая за счет развития самостоятельной творческой активности медицинских работников сократить их единовременное пребывание в стенах образовательного учреждения без сокращения количества часов, соответствующих программе [9]. Она представляет собой систему зачетных баллов обучающегося по результатам накопления объема знаний и умений, выраженных в часах в пределах конкретной образовательной программы. Медицинская сестра при такой системе на протяжении определенного времени самостоятельно изучает материал. Зачетные баллы учитываются в дальнейшем при выдаче документа о дополнительном обучении [13]. Внедрение предполагаемой накопительной системы имеет ряд преимуществ: 1) позволяет медицинским работникам сократить формальные часы по принятой программе повышения квалификации; 2) предоставляет возможность дополнить обучение ежегодным непрерывным повышением квалификации в формате контролирующего самообразования. Основными компонентами накопительной системы являются обязательные и вариативные часы обучения, которые в сумме должны составлять не менее 144 часов учебного времени, что соответствует утвержденным образовательным программам. Обязательные часы (не менее 72 час.) средний медицинский работник проходит в соответствующих образовательных учреждениях, в учебных программах которого определены разделы, обязательные для изучения сестринским персоналом: правовое обеспечение профессиональной деятельности; психологические аспекты профессиональной деятельности; этика; современные сестринские технологии; медицина катастроф; неотложная помощь; дисциплины специальности.

Накопительная система зачета часов повышения квалификации выполняет следующие функции: 1) способствует повышению мотивации к самостоятельному углублению знаний и повышению профессиональной компетентности медицинских работников; 2) влияет на повышение качества оказания сестринской помощи посредством внедрения практики получения дополнительного образования в контексте рабочей

среды; 3) создает возможность для расширения компетенций медсестер в рамках квалификационных характеристик; 4) поднимает престиж профессии медицинской посредством повышения профессионализма сестринской помощи. Внедрение накопительной системы повышения квалификации, предусматривающей как обязательные, так и вариативные часы позволит найти некую золотую середину в решении вопроса о реформе дополнительного образования медицинских работников. Она предоставляет наиболее активной части специалистов сестринского дела право выбора индивидуальной образовательной траектории и обеспечивает «уклонистов» обязательной информационной базой для поддержания должного уровня компетенции. Реализация предложенного проекта возможна уже сегодня, в рамках действующего правового поля. При этом накопительная система повышения квалификации не исключает получение последиplomного образования в виде традиционного, циклового обучения и является альтернативной, дополнительной формой, направленной на расширение профессиональных возможностей специалистов, дает право выбора способа повышения квалификации и профессиональной компетентности [2].

Получила положительный отзыв заказчиков образовательных услуг система повышения квалификации с элементами дистанционного обучения. Это объясняется тем, что оно существенно сокращает аудиторную составляющую учебной нагрузки, тем самым значительно снижая временные затраты на обучение как для работодателя, так и для слушателя. Самостоятельную работу с электронными материалами потребители образовательных услуг расценивают как серьезный стимул к повышению их профессиональной компетентности [10].

Дистанционное обучение (ДО) средних медицинских работников выступает вариативной формой повышения их квалификации. Оно рассматривается сегодня как одно из наиболее перспективных инновационных направлений обновления и совершенствования профессионального мастерства специалистов системы здравоохранения, что и позволит в полной мере удовлетворить самые взыскательные потребности обучающихся. Этому будут способствовать такие его особенности как: 1) гибкость 2) модульность 3) параллельность 4) дальное действие 5) асинхронность 6) охват 7) рентабельность; 8) новая роль преподавателя; 9) требования к уровню компьютерной грамотности обучающемуся; 10) новые информационные технологии.

Автономные курсы дистанционного обучения организуются в виде занятий (по аналогии с традиционным обучением) по разделам и темам программы. Каждый курс строится на основе модулей, соответствующих логике познавательной деятельности: ознакомление с но-

вым материалом, овладение новым материалом, применение новых знаний для решения исследовательских или практических, творческих задач, контроль. Средства информационных технологий, гипертекстовые технологии, мультимедиа позволяют создавать разнообразные проблемные ситуации, стимулирующие обучающихся самостоятельно искать решения, размышлять, исследовать, обсуждать.

Безусловно, ключевым понятием дистанционной формы обучения является интерактивность, то есть систематическое взаимодействие преподавателя и обучаемого. Так, в процессе реализации дистанционного учебного курса практикуются совместные виды деятельности обучаемых в малых группах сотрудничества, практикуются систематические обсуждения всей группой рассматриваемых проблем, возникающих затруднений, просто интересных предложений в форуме, чате, интернет-конференции и т.п. Формы и виды контроля в дистанционной форме обучения сочетают автоматизированный контроль знаний и открытые виды контроля совместного результата деятельности.

При формировании системы дистанционного обучения требуются квалифицированные педагогические кадры, внедряющие дистанционные образовательные технологии в педагогическую практику. Переподготовка профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения является одним из важнейших факторов успешности внедрения дистанционных образовательных технологий в систему повышения квалификации средних медицинских работников. Как показала практика, без создания специальных условий инновационная деятельность преподавателя может быть не эффективна. Поэтому каждому преподавателю необходима психолого-педагогическая и специальная подготовка, а также профессионально-личностное саморазвитие – и как специалиста, и как преподавателя, осуществляющего деятельность в системе модульно-компетентностного обучения [1; 12]. Каждый педагог в современной системе профессионального образования должен свободно владеть образовательными технологиями независимо от отраслевой принадлежности. Современные инновационные технологии необходимо рассматривать как компетентностно-ориентированные, многофункциональные педагогические технологии, реализующие развивающую функцию, в отличие от ранее доминировавших технологий, ориентированных на решение конкретных информационных задач.

Таким образом, система повышения квалификации среднего медицинского персонала требует создания образовательной среды, основанной на интеграции новых образовательных технологий, мотивированности обучающихся и профессионализме педагогического коллек-

тива. Спрос на профессиональную компетентность специалистов со средним медицинским образованием повышается и поэтому сегодня является весьма актуальной создание комплексной системы профессиональной подготовки и переподготовки специалистов со средним медицинским образованием [11].

Таким образом, последипломное образование среднего медицинского персонала является динамично развивающимся институтом, востребованность которого возрастает пропорционально развитию института медицины.

Литература

1. Андриянова, Е.А. Риск-рефлексия как фактор профессионализации и модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого функционирования. Вып.2. / Е.А. Андриянова. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003.

2. Бахтина, И.С. Новые направления в совершенствовании непрерывного медицинского образования / И.С. Бахтина // Сестринское дело. – № 4. – 2006г. – С. 11-16.

3. Бахтина, И.С. Как работает накопительная система повышения квалификации средних медицинских работников / И.С. Бахтина, В.В. Самойленко // Сестринское дело. – № 3. – 2007. – С. 8-13.

4. Бахтина, И.С. О проекте внедрения накопительной системы повышения квалификации / И.С. Бахтина // Сестринское дело. – № 2. – 2009. – С. 29-28.

5. Боровик, Н.В. Организация учебно-методического кабинета по работе с сестринским персоналом. Материалы III Всероссийского съезда средних медицинских работников. Ч. 1. / Н.В. Боровик. – Екатеринбург, 2009. – С.181-183.

6. Глотова, И.Г. Сестринское последипломное образование в условиях реформирования здравоохранения / И.Г. Глотова // Сестринское дело. – № 3. – 1998. – С. 18.

7. Коренчук, З.А.. Опыт работы в системе дополнительного профессионального образования работников здравоохранения / З.А. Коренчук, Е.Л. Макарова, М.А Гачегов // Материалы III Всероссийского съезда средних медицинских работников. Ч. 1. – Екатеринбург, 2009. – 392 с.

8. Левахин, Б.В. Проблемы и перспективы повышения квалификации работников со средним медицинским и фармацевтическим образованием / Б.В. Левахин // Главная медицинская сестра. – № 12. – 2006. – С. 119-125.

9. Макарова, Е.Л. Перспективные направления работы в системе непрерывного дополнительного профессионального образования работников здравоохранения / Е.Л. Макарова // Материалы III Всероссийского съезда средних медицинских работников. Ч. 1. – Екатеринбург, 2009. – 392 с.

10. Михайлева, Е.А. Последипломная подготовка специалистов со средним медицинским образованием как средство улучшения качества медицинской помощи / Е.А. Михайлева, С.А. Гудилина // Материалы III Всероссийского съезда. Ч. 3. – Екатеринбург, 2009. – 324 с.

11. Резер, Т.М. Модульно-компетентностная система обучения в профессиональном образовании / Т.М. Резер // Материалы III Всероссийского съезда средних медицинских работников. Ч. 1. – Екатеринбург, 2009. – 392 с.

12. Рябчикова, Т.В. Некоторые подходы к организации повышения квалификации средних медицинских работников / Т.В. Рябчикова, З.Е. Сопина // Главная медицинская сестра. – 2005. – С. 93-100.

13. Шакурина, А.М. Экономическая роль государства в формировании и развитии инновационной системы в сфере высшего образования : автореф. дис. ... канд. эк. наук / А.М. Шакурина. – Новосибирск, 2008.

ВЛИЯНИЕ ИНСТИТУТА СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

ГРАЦИНСКАЯ Г.В., ПУЧКОВ В.Ф.

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

В настоящее время большое внимание уделяется вопросу формирования и развития человеческого капитала. Это вызвано тем, что внедрение новых технологий, обусловленных научно-техническим прогрессом, поставило эффективность использования физического капитала в зависимость от умения и подготовленности персонала, работающего с этим капиталом.

При этом, чем более обучен персонал, тем эффективнее вводится в производство и с большей отдачей работает физический капитал. С другой стороны совершенность физического капитала позволяет повысить качество и эффективность использования человеческого капитала.

Таким образом, из двух видов капитала ведущая и определяющая роль в развитии производства отводится человеческому капиталу.

В современных условиях получаемый рост продукции на 2/3 определяется ростом человеческого капитала и эффективностью его использования [2].

Для увеличения, как величины человеческого капитала, так и его качества необходимо осуществлять инвестиции в него, важнейшими из которых можно считать инвестиции в воспитание, образование, здравоохранение, социальное обеспечение и мобильность.

В имеющихся по данному вопросу научных исследованиях недостаточно уделяется внимание первоначальному этапу создания человеческого капитала, к которому можно отнести рождение человека, будущего носителя человеческого капитала, его воспитанию, обучению на ранней стадии, включая воспитание в семье, в детском саду и в начальных классах школы.

На этих этапах жизни будущего работника в основном формируются нравственные и поведенческие особенности индивидуума. Необходимо отметить, что большое значение, особенно в этот период жизни имеет такой институт как семья. Семья – это первичная ячейка социальной общности людей, основанная на браке или кровном родстве, малая группа, объединенная совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью, взаимными обязанностями по отношению друг к другу. Семья – это один из самых древних социальных институтов, возникший значительно раньше классов, наций, государств.

Семья представляет собой сложное социальное явление, в котором переплетаются многообразные формы социальных отношений и процессов. Они накладывают отпечаток на всю жизнь человека. Основу семьи составляет брачный союз между женщиной и мужчиной – это исторически обусловленная, санкционированная и регулируемая обществом форма отношений, фиксирующая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям, т.е. определяющая положение ребенка в обществе.

Физические и духовные силы ребенка на разных этапах становления личности формируются неравномерно. Понятие духовности человека рассматривается как высшее состояние души и сознания человека. Поэтому духовность человека – это синтез элементов души и сознания человека. В этой форме синтеза формируются сострадание, радость, счастье, честность и т.д. Своевременное и гармоничное развитие творческой, физической, волевой активности создает реальную основу всестороннего развития индивидуальности и личности ребенка. Это в будущем является фундаментом для создания человеческого капитала.

В связи с этим целостность и системность воспитательного процесса делает всех родителей активными и сознательными участниками нравственного воспитания подрастающего поколения. При этом семья является фундаментом социальной ячейки общества. От её морального и физического здоровья зависит эффективность воспитания, а в будущем и «лицо нации».

В результате воспитания человек обладает творческой и интеллектуальной индивидуальностью, высоким уровнем культуры, моральных и нравственных норм, становится социально компетентным и востребованным, способным к совершенствованию себя и внешнего мира.

Регистрация брака является актом гражданского признания создания семьи. Это не формальный акт, а действие, имеющее правовое значение, как для супругов, так и для их детей. Нормы семейного законодательства зафиксированы в Семейном кодексе РФ, который действует с 1996 г., он заменил Кодекс о браке и семье РСФСР 1969 г. В Семейном кодексе РФ 1996 г. понятие семьи не определено, однако с точки зрения семейного права семья имеет отличительные признаки:

- совместное проживание её членов;
- общность имущества;
- наличие взаимных прав и обязанностей членов семьи, предусмотренных семейным законодательством.

Ф. Энгельс указывал, что «обозначение: отец, ребенок, брат, сестра – не какие-то лишь почетные звания, они влекут за собой вполне определенные, весьма серьезные взаимные обязательства, совокупность которых составляет существенную часть общественного строя этих народов [3]. Там, где семья тесно сплочена, там обычно прочный общественный строй. Напротив, там, где господствует либо свободное половое общение, либо полигамия, стадо образуется почти само собой...».

Со своей стороны, М. Ковалевский в работе отмечает: «характерным для индивидуальной семьи является то, что она представляет собой союз, заключенный по добровольному соглашению, что члены её тесно связаны между собой, что в ней соблюдаются взаимные права и обязанности, что отношения между мужем и женой стремятся к известной степени равенства, что вся семейная группа подчинена контролю государства и его судебной власти» [1].

В России в настоящее время институту семьи уделяется недостаточное внимание, как со стороны государства, так и общества. Это можно видеть из статистических данных по динамике разводов и заключению браков. Так, в 2010 году на 1000 человек населения Российской Федерации приходилось количество браков – 8,5, а разводов – 4,5, т.е. примерно каждая 2-я семья распадалась. Это является одной

из основных причин того, что младенческая смертность, даже по статистическим данным, составляет 7,5 человека на 1000 человек населения, а общее число умерших – 14,2, при количестве родившихся – 12,5. Результатом всего этого является естественная убыль населения Российской Федерации величиной примерно 2 человека в год на каждую 1000 человек населения.

Другим показателем ослабления внимания российского государства к семье является, особенно в последнем десятилетии, появление и негласное признание неформального института «гражданских браков», когда отношения между мужчиной и женщиной не оформляются юридически, а осуществляется совместное проживание и рождение детей в свободном браке. Недостаток и вредность существования такого свободного от обязательств института заключается в том, что внешне создается иллюзия семьи, в то время, когда она таковой не является. Подтверждение этому может служить отказ одной из сторон юридически оформить сложившийся факт семьи.

Для исправления такого создавшегося положения необходимо со стороны государства, церкви, общественности настойчивая пропаганда необходимости создания индивидуальной устойчивой семьи. Это может происходить с участием финансовой поддержки со стороны государства семей, оформляющих брачное производство.

Другой формой пропаганды может служить выпуск фильмов по соответствующей тематике с осуждением «свободных отношений» в обществе, изгнание с экранов и страниц журналов и газет, сайтов Интернет-ресурсов пропаганды свободных от взаимных обязательств отношений, порнографии и т.д.

Литература

1. Ковалевский, М.М. Очерк происхождения и развития семьи и собственности / М.М. Ковалевский. – М.: ОГИЗ Государственное социально-экономическое издательство, 1939. – 188 с.

2. Нуреев, Р.М. Экономика развития: модели становления рыночной экономики: учебник / Р.М. Нуреев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Норма, 2008. – 640 с.

3. Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. Избранные произведения. В 3-х т. Т. 3 / Ф. Энгельс. – М.: Политиздат, 1986. – 639 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ЧЕЛОВЕКА

БОРОВИКОВА Л.В.

Россия, Московская обл., Институт культурологии образования РАО

В науке общее предчувствие перемен дает толчок к созданию новой постмодернистской философии образования и педагогики. Становление парадигмы постмодерна с заложенными в ней, пока еще в неявной форме, идеями и концепциями, дают новые основания для проблематизации состояния российского образования и поиску новых методологических подходов.

С эпохой наступившего постмодернизма обостряются противоречия между новым философским мышлением, в котором, с одной стороны, наиболее важным элементом человеческого опыта, таким как творчество, диалог, гуманизм, придается общечеловеческое значение как отражению всепланетарных общечеловеческих ценностей и формируется философия универсализма. С другой стороны, современная философия постмодернизма вытесняет онтологию с ее опытом бытия, с ее идеей поиска абсолюта, заменяя понятиями становления, плюральности, разнородности и отдельности. Идея возможности плюрального моделирования мира, а не поиска смысла в предзаданном «истинной» природой онтологии, разрушает бытие человека, он теряет точку данного мгновения, свое временное наличие, а отсюда и наличие самому себе, своему сознанию, своей субъективности.

Стремительный процесс модернизации образования, требующий быстроты преобразований, смены взглядов, подходов, изменения бытия в целом, вступает в противоречие с ментальностью человека, которая «впитывается» и создается годами, бытует на основе традиций и не может меняться мгновенно имманентно изменяющейся реальности. Переориентация человека от бытия к становлению затрудняет возможность построения концептуальной модели в образовании, ограничивает познание человека как экспликацию глубинного смысла и ценности бытия, расшатывает его устои. Эти процессы заставляют все человечество и каждого человека искать те устойчивые основы, которые помогут устоять в вихре перемен и поддержать главные человеческие качества, то есть появилась потребность вернуться к онтологии.

Одним из основ устойчивого человеческого бытия становится образование, в котором инновации отражают процесс его развития, непрерывность образования позволяет человеку «успевать» за преобразованиями и соответствовать новым требованиям общества. Спектр инноваций огромен и не имеет завершения, и в потоке этих изменений важно не упустить главную цель образования – человека. Для того, чтобы преобразования были действительно эффективными, они должны отвечать не только интересам образовательной системы, но и человеческой потребности в развитии, сохранении качеств, приобретенных человеком вне зависимости от наступивших изменений, устойчивость, которых проявляется в необратимости развития, а, значит, обеспечивает уже его качество.

Современные требования к качеству образования несут в себе аксиологическую составляющую, ведь стандарты образования, по сути, отражают ценности современной реальности, включают в себя оценку качества человека – человеческого, личностного, профессионального и т.д. В обществе система ценности всегда выступает в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции, по емкому определению Г. Риккерта – «Ценности – это идеальное бытие нормы» [4; С. 11].

Качества человека выражают его ценностное бытие. Но ценности образовательных институтов, реальной действительности и человека могут разойтись, так происходит размежевание аксиологии – ценности и онтологии – истины, и тогда даже гуманистические ценности могут не совпадать. Будущее бытие современного человека не будет полным, если критерии истины не будут соединены с критериями ценности. Возникает необходимость возврата к философской мысли периода Платона – Гегеля, когда ценности рассматривались как неотъемлемая составная часть бытия. Современное определение аксеологии дается в тесной связи с онтологией, это «...философская дисциплина, занимающаяся исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам» [2; С. 21].

Образование человека в современном мире становится фактически неотделимо от его бытия. Оно начинается в утробе матери и осуществляется непрерывно на протяжении всей жизни. Но для того, чтобы оно реально стало формой человеческого бытия, исторической мерой и «границей» человеческого образа жизни, оно должно давать человеку смысл, ценностные ориентиры, право выбора, возможность реализовать потенциал и развить свою личность, обучаться новому в стремительно изменяющемся мире.

Методология современного образования, интегрируя онтологический и аксеологические подходы, сможет дополнить функцию развития человека, функцией службы деятельности человека, в которой ценность станет ее целью и средством, общественно и личностно значимой, наполненной смыслом бытия. В чем суть этой интеграции, этого «онто – аксеологического подхода»?

Во-первых, в отборе содержания образования, которое приобретает ценностную характеристику лишь в той мере, в какой они вовлекаются в сферу человеческой деятельности, отношений, составляющих сущность человеческого бытия. Исходным источником воспитания и обучения человека служит содержательность самой жизни, она уже сама по себе является содержанием образования и органично вплетается в целостную ткань проживания человеком своей индивидуальной жизни среди других людей, в свое время. Такая организация жизни в образовательном пространстве названа И.А. Колесниковой «стратегией пребывания в содержании», а В.И. Слободчиковым – «со – бытием». На наш взгляд, эти технологии сходны по своей сути осмыслением образовательного процесса как сферы совместного творчества, мировоззренческого (смысложизненного) самоопределения, наполнения смыслом человеческих интересов, приданием существованию общечеловеческую форму – жизнелюбие и подлинную причастность к миру, единение, гуманизм.

Во-вторых, образование может дать ценностные ориентиры, только обеспечив совокупность индивидуальных переживаний бытия и образовательной реальности человека, объединяя и отграничивая значимое, существенное для всего человечества и для данного человека. Онтологический акцент в содержании образования делается на то общее, сущностное, что необходимо человеку, аксиология определила его как общечеловеческие ценности, но их необходимо сделать еще и ценностями каждого человека. Соотнесение имеющихся и обретение новых ценностных смыслов, на основе общечеловеческих нормативов, человеческой деятельности, помогает человеку приобрести свою аутентичность так, как ценности в определенном объеме усваиваются (присваиваются) индивидом в ходе образования. Главным способом разрешения этой проблемы может быть в понимании, человека, которое заключается в том, чтобы осознать способ его существования его бытия, понять в какой мере и как он участвует в создании своей жизни, как он переживает тот или иной момент своего существования. Такой подход, являясь по сути своей гуманистическим, подразумевает отказ от взглядов, игнорирующих субъективно-личностную основу бытия человека во всей ее сложности, противоречивости и неисчер-

паемости, и признает в человеке мощный потенциал, зачастую скрытых и нереализованных возможностей.

В-третьих, ценности человека существуют на уровне сознания и подсознания. Сознанию даны только носители ценности вместе с мерой ценности, которая и превращает их в желаемое. Бытие какой – либо вещи как действительной ценности постигается в эмоциональном, а не в интеллектуальном акте. Поэтому образовательные технологии нужно строить как на рациональном, так и на иррациональном уровне. Необходимо признание трансцендентности бытия, возможности образования и развития в виртуальной реальности – особом типе онтологически самостоятельной реальности, которая существует только «здесь» и «теперь» и создают человеку видимости включенности в событие. По мнению Дж. Лили, виртуальный мир является потребностью современности, это еще неизведанные пространства психики, характеризующиеся высоким уровнем, запредельным сознанием и состоянием: «...опыт высоких состояний сознания необходим для выживания человеческого вида»[2; С. 497]. Виртуальные реальности способствуют самоактуализации человека, высвечивают новые грани человеческого опыта и осознания, являются способом обнаружить смысл его собственной экзистенции.

В-четвертых, образование должно опираться на базовый человеческий экзистенциал – духовность. Она является отличительным способом его существования, и предполагает наличие система высших потребностей, идеалов, интересов, ценностных ориентаций. Устойчивая духовная связь между членами образовательной общности, когда нормы, ценности, смыслы общения создаются совместными усилиями ее участников, максимально возможна в бытийной представленности, противоположной по сути социальной, формальной организованности людей. Для того чтобы эта связь состоялась, образовательное пространство необходимо дополнить пространством душевного и духовного развития, неструктурированной неформальной общностью.

Духовность не может передаваться знаниями, это, в первую очередь, объективно существующие отношения между людьми, их взаимодействие и сотрудничество в сфере совместного бытия, поиске способов со – бытия, которые ведут к качественному изменению всех субъектов этих отношений. В со–бытии проявляются экзистенциальные смыслы образования с позиции самого человека, ускоренного в бытии, это итог его собственных усилий в творческой жизни.

Образование человека не может не затрагивать экзистенциальные проблемы «бытие – для – других» как главную ценность бы-

тия. Человек по самой своей природе есть бытие с другими (М. Хайдеггер), для других, быть собой с другими. Рождаясь, человек постоянно пребывает в разнообразных формах общности. В ходе образования они социально формализуются, но для решения личностно-смысловых задач человека, необходимо, чтобы эти формы, находились в постоянном развитии, сменялись, все более обогащались, приобретая ценностную окраску. Как отмечает А.И. Субетто, чтобы в них человек приобрел «ноосферно-этические основания, осознал фундаментальную функцию «МЫ-онтологии» человека для его «Я-онтологии», смог разорвать границы своего индивидуального бытия и, оставаясь собой, обогатить свою духовность через диалог с миром [6].

Пребывание человека в различных по культуре, способам общения и нормам общностях, позволит решить еще одну образовательную задачу – приобретения им особого принципа существования, который с позиций экзистенциально – личностного подхода является толерантностью. Образование, построенное на принятии множественности и многообразия бытия, неизбежности сосуществования различий, на основе расширения собственного опыта человека путем приобщения его к иным культурам взглядам, окружающей среде, самому себе неизбежно приводит его к толерантности к миру.

Интеграция онтологического и аксиологического подходов, как инновация в образовании, способна дать прочную теоретическую основу для укрепления причинно-следственных связей между общечеловеческими и индивидуально-личностными ценностями, для сближения образования к бытию, объединения их смыслов, преодоления отрыва ценностей от бытия.

Литература

1. Всемирная энциклопедия: Философия XX века. – М., 2002.
2. Волков, Ю.Г. Человек: Энциклопедический словарь / Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов. – М., 1999.
3. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога: науч.-метод. пособие для системы повышения квалификации работников образования / И.А. Колесникова. – СПб.: изд-во Дрофа, 2003.
4. Краткий философский словарь. – М.: «Проспект», 1997.
5. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа – Пресс, 1995.
6. Субетто, А.И. Этика педагогических инноваций, «Академия Тринитаризма» / А.И. Субетто. – М., 2004.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

БОГДАНОВА В.П.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение начальная общеобразовательная школа № 95

В связи с новыми образовательными запросами семьи, общества, государства сформировалась новая цель образования: воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высококонравного, ответственного, творческого, инициативного гражданина России. Исходя из этого, определились стратегические задачи образования:

- новые образовательные результаты, связанные с пониманием развития личности как цели и смысла образования;
- обеспечение конкурентно способности личности, общества и государства;
- смена ценностных установок образования: от освоения предметов к развитию личности.

Реализуемые в начальной школе многовариативные образовательные практики требуют от педагогов умения учить детей способам добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников.

Развитие образования делает всё более актуальным решение проблемы оценки профессионализма педагога, уровня его профессиональной компетентности, перспектив роста, возможностей профессиональной реабилитации [6, с. 110].

М.И. Лукьянова пишет, что потребность страны в учителях, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе, ещё более актуализирует проблему повышения профессиональной компетентности учителя.

Понятие «компетентность» так или иначе, определяется большинством авторов как некая совокупность свойств и качеств личности, таких как знания, умения, навыки, способы деятельности и т.д.

Однако, понятие «компетенция» некоторыми авторами не выделяется вообще или же отождествляется с понятием «компетентность». Всё же, те авторы, которые выделяют это понятие как самостоятельную единицу, предполагают, что компетентность формируется путём приобретения компетенций.

В общем виде понятие «компетенция» можно представить как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности,

порождающих готовность учителя к осуществлению профессиональной деятельности в любой (в т.ч. и нестандартной) ситуации, а понятие «компетентность» как совокупность сформированных компетенций, составляющая систему профессионализма специалиста в общем или же в той или иной области деятельности.

В литературе существует много различных авторских позиций по поводу структуры профессиональной компетенции педагога.

А.В. Хуторской предлагает трёхуровневую иерархию компетенций: ключевые – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; общепредметные – относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [7, с. 63].

Так же автором определяется перечень ключевых образовательных компетенций на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности ученика (в т.ч. и студента профессионального образовательного учреждения), позволяющим ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в обществе.

Он выделяет семь ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловая компетенция, общекультурная компетенция, учебно-познавательная компетенция, информационная компетенция, коммуникативная компетенция, социально-трудовая компетенция, компетенция личностного самосовершенствования [7, с. 63-64].

По мнению В.Н. Введенского, интеллектуально-педагогическая компетенция является базовой для коммуникативной, информационной, регулятивной.

Интеллектуально-педагогическую компетенцию автор рассматривает как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, как качества интеллекта: аналогия, фантазия, гибкость и критичность мышления [1, с. 54].

Для оценки предложенных компетенций автор предлагает их оценивать по трехуровневой шкале: узкий – предполагает сформированность необходимой операциональной компетентности; достаточный – сформированность операциональных и ключевых компетентностей (кроме базовой); широкий – сформированность операциональных, ключевых и базовой компетентностей [1, с. 53-54].

По мнению, Т.М. Сорокиной в основе педагогической направленности как ядра профессиональной компетенции учителя находится направленность на ребенка.

Педагогическая направленность учителя на ребёнка преследует цель выработать у ученика мотивацию учения, познания окружающего мира, людей, самого себя. Она предполагает заботу о ребёнке, интерес к нему, любовь, содействие развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности.

Такая специфическая направленность современного учителя начальной школы проявляется:

– во-первых, в особенностях гуманистического педагогического мировоззрения, позволяющего такому учителю осуществить организацию и управление жизнедеятельностью системы «педагогического пространства» для младших школьников. Эта система включает в себя: особенности взаимодействия учителя и детской группы; организацию общения с родительской группой и собственное профессиональное самосовершенствование.

– во-вторых, эта направленность проявляется в системе профессиональных интегративных знаний и навыков, которые реализуются через гибкое педагогическое мышление учителя. Стержнем системы интегративного знания учителя является психологическое знание.

– в-третьих, специфическая направленность личности «на ребёнка», составляющая главное содержание профессиональной компетенции учителя начальной школы, проявляется также в его диагностико-управленческой деятельности. Этот аспект профессиональной компетенции учителя включает в себя, по мнению Т.М. Сорокиной, следующие профессиональные действия:

– аналитические, позволяющие учителю с помощью учебного содержания диагностировать особенности развития младших школьников в процессе учения;

– проектировочные, с помощью которых учитель-педагог проецирует возможные варианты детского развития под влиянием обучающих воздействий учителя и родителей;

– прогностические, дающие учителю возможность создавать перспективные программы детского развития (развивающие цели) в процессе обучения, а также программы собственного самосовершенствования.

Таким образом, в основе профессиональной компетенции учителя начальной школы лежит концептуальное осознание педагогом своих педагогических возможностей, особенностей детской группы, перспектив её развития своеобразия социума (актуальные характеристики общественных явлений, особенности родительской группы и т.д.). Такое концептуальное осознание определяет профессиональную

гибкость педагога в подборе (а не копировании!) педагогических технологий, методик, позволяющих успешно реализовать главную цель – создать условия для позитивного развития личности младшего школьника. Высокий уровень профессиональной компетенции, позволяет выполнять сложную профессиональную деятельность по прогнозированию целей и задач психического развития детей в процессе обучения, созданию продуктивных условий для их разрешения, разработке диагностических программ, в том числе на предметном материале.

Литература

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
3. Кучугурова, Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста / Н.Д. Кучугурова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 360-362.
4. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56-61.
5. Сорокина, Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: монография / Т.М. Сорокина; Нижегородский государственный педагогический университет. – Н. Новгород: НГПУ, 2002. – 168 с.
6. Сорокина, Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т.М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 110-114.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

МАРИНА И.Е.

Россия, г. Красноярск, Сибирский государственный
технологический университет

Переход к рыночной экономике и рост конкуренции на рынке труда определяет необходимость специалистам, получившим образование переосмысливать свою профессиональную подготовку.

При возникновении потребности в обновлении теоретических (методологическая подготовка) и практических знаний («навыковая» подготовка) специалист получает профессиональную подготовку через повышение квалификации. Такой вид тематического обучения актуален также в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных психолого-педагогических задач.

Выходя на свое рабочее место, с учетом специфики реализуя то или иное направление деятельности, специалист сталкивается на практике с проблемой дефицита практических навыков.

Так, например, педагог-психолог получает высшее профессиональное образование, которое основано на государственном образовательном стандарте. В деятельности психолога основные виды традиционно классифицируют следующим образом:

- консультационная деятельность;
- психодиагностическая деятельность;
- коррекционно-развивающая деятельность;
- профилактическая деятельность;
- просветительская деятельность;
- методическая деятельность.

Опираясь на заложенную базу необходимых компетенций в высшем учебном заведении, психолог в практической работе испытывает необходимость в дополнительном профессиональном обучении для реализации того или иного направления деятельности.

Выявление не соответствия между требованиями работодателя к профессиональным навыкам специалиста и теми навыками, которыми он в действительности обладает (наличие «навыкового» дефицита), решается через запрос на курсы повышения квалификации уже после завершения профессионального обучения.

На базе Центра социально-психологической помощи СибГТУ (г. Красноярск) ежегодно реализуются программы краткосрочного повышения квалификации по следующим темам:

- «Релаксация. Снятие мышечных зажимов (Телесно-ориентированный практикум)»;
- «Психологическое сопровождение личности, склонной к суицидальным формам поведения»;
- «Тренинг консультанта»;
- «Тренинг тренеров личностного роста»;
- «Формирование социально-психологической поддержки обучаемых в учреждении профессионального образования»;
- «Экстренное психологическое консультирование по телефону»;
- «Социально-психологические аспекты управления группой».

Каждая из программ являются дополнительным профессиональным образованием (далее ДПОП), которое существующие общие и профессиональные компетенции, заложенные высшим образованием, дополняет тематическими, специализированными знаниями и навыками, что позволяет реализовывать то или иное направление деятельности более эффективно.

В ДПОП «Релаксация. Снятие мышечных зажимов (Телесно-ориентированный практикум)» используются методы телесно-ориентированной терапии, которая является одним из основных направлений современной практической психологии, что позволяет: улучшить субъективное самочувствие и укрепить психическое здоровье; развить самосознание и самоисследование клиентов для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений. Данный курс предоставляет возможность специалистам любого профиля овладеть навыками расслабления, выброса отрицательных эмоций общественно-приемлемыми способами, а также овладеть ресурсами для преодоления трудностей и умением «восстанавливаться» за короткое время. Для психологов, педагогов, социальных работников данный курс – это методические указания по применению описываемых техник (аутогенных тренировок, медитативных, релаксационных) в своей работе с клиентами.

Значение ДПОП «Психологическое сопровождение личности, склонной к суицидальным формам поведения» заключается в том, что его содержание изучает самые глобальные из вопросов суицидологии: понимание самого феномена суицида – черты, виды, факторы и группы риска; особенности суицидального поведения; причины, признаки и психологические корреляты; возможности психологического сопровождения.

Данный курс предназначен для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников, социальных педагогов, социальных работников, психологов, консуль-

тантов служб «телефона экстренной психологической помощи» и других специалистов социально-психологических центров и служб.

В процессе прохождения ДПОП «Тренинг консультанта» слушатели отрабатывают навыки, которые необходимы для организации эффективного взаимодействия и решения, наиболее часто возникающих проблем в консультативной деятельности при оказании профессиональной психологической помощи.

ДПОП «Тренинг тренеров личностного роста» предназначена для повышения профессиональной компетентности психологов, педагогов, социальных работников и тренеров. В процессе прохождения курса слушатели получают знания и навыки о принципах и сложностях тренерской работы на примере тренинга личностного роста.

При освоении курса «Формирование социально-психологической поддержки обучаемых в учреждении профессионального образования» слушатели получают теоретические знания и практические навыки, позволяющие более эффективно организовывать преподавательскую деятельность в рамках учебно-воспитательного процесса (учебную и внеучебную), способствуя адаптации обучаемых в учреждениях профессионального образования.

ДПОП «Экстренное психологическое консультирование по телефону» обеспечивает обучение консультационным навыкам лиц, прошедших конкурсный отбор и ознакомленных с условиями работы на телефоне экстренной психологической помощи. Курс направлен на достижение единых целей: координация усилий специалистов в области оказания экстренной психологической помощи по телефону человеку в преодолении страдания, кризисных ситуаций, предупреждения антисоциального поведения, суицидов, неврозов и психосоматических расстройств, в раскрытии личностного потенциала; повышение психологической грамотности населения, распространение психологических знаний среди населения региона; повышение эффективности выполнения задач телефонов экстренной психологической помощи; организации различных форм теоретической и практической деятельности, направленной на развитие телефона экстренной психологической помощи на территории региона; оказании методической, учебно-консультативной помощи заинтересованным в ней гражданам по развитию телефона экстренной психологической помощи на территории региона.

Программа «Социально-психологические аспекты управления группой» предназначена для повышения профессиональной компетентности психологов, педагогов, социальных работников. В процессе прохождения курса слушатели получают знания и навыки, которые

необходимы для организации эффективного взаимодействия и для решения наиболее часто возникающих проблем в работе с группой. Знания и навыки, приобретаемые в ходе прохождения данного курса, ориентированы на профессиональную деятельность специалиста: практико-ориентированные знания по управлению группой, в том числе тренинговой и релаксационной, создание условий для отработки соответствующих навыков.

Анализ данных за период с 2007 по 2012 года о слушателях, обучившихся на базе Центра социально-психологической помощи СибГТУ, наглядно демонстрирует следующую картину.

За 5 лет подготовки психолого-педагогических кадров из 100% слушателей 77% специалистов обратились и оплачивали услуги дополнительного образования самостоятельно. И лишь 23% слушателей были направлены и поддержаны финансово руководителями учреждений, на базе которых данные специалисты работают и реализуют свой творческий и профессиональный потенциал.

Такая ситуация ставит еще одну проблему в рамках подготовки квалифицированных кадров. От того какого качества услуги оказывает специалист выигрывает не только субъект на которого направлена работа, но и общество, государство в целом, тем самым получая более квалифицированных членов и более высокую производительность общественного труда.

Наличие противоречия между тем, что работодатель не охотно «вкладывает» в развитие кадров, слабой востребованностью тех курсов, которые предлагают государственные институты повышения квалификации и тем, что специалисты нуждаются в тематическом обучении посредством курсов повышения квалификации, приводит к «торможению» обучения кадров – важнейшего фактора экономического роста в стране.

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ПАНАСЕНКОВА М.М.

Россия, г. Ставрополь, Ставропольский краевой институт
развития образования, повышения квалификации
и переподготовки работников образования

Система повышения квалификации является одной из форм непрерывного образования педагога. Главной целью обучения в системе повышения квалификации является поступательное развитие специалиста как личности и как профессионала на основе совершенствования его профессиональной деятельности; обновление теоретических и практических знаний специалистов системы образования в соответствии с современными требованиями к уровню квалификации и необходимостью освоения инновационных методов решения профессиональных задач.

Современные тенденции в содержательном аспекте системы повышения квалификации определяются актуализацией образования, то есть приведения его научного содержания в соответствие с динамичной структурой современного знания.

Содержание повышения квалификации можно рассматривать как многоуровневую и многокомпонентную систему, составляющие целевое и смысловое единство, основополагающими идеями которого являются: формирование творческой индивидуальности личности; личностно-ориентированный подход к содержанию образования; культурологический подход к построению содержания образования; сочетание инварианта с вариативными компонентами; разнообразие информационных технологий. Содержание учебного материала должно быть определенным образом построено и включать предшествующий опыт обучаемого. Усиление развивающей функции содержания образования обуславливает необходимость проектирования курсов, направленных на формирование профессионально важных качеств, социально-профессиональных умений и форм поведения.

Анализ профессиональных функций специалистов показывает, что в настоящее время востребованы такие качества, как ответственность, коммуникативность, работоспособность, рефлексия, способность к сотрудничеству и творчеству, профессиональная самостоятельность, инициативность.

Совершенствование профессионального мастерства возможно лишь при условии непрерывного общего образования и развития личности, а не только удовлетворения узкопрофессиональных потребностей. Особенно это относится к системе повышения квалификации педагогических кадров. Развитие как основной способ существования личности не может быть ограничено каким-либо отрезком времени, оно осуществляется на протяжении всей жизни педагога.

Существующая система повышения квалификации характеризуется обострением ряда противоречий, обусловленных преимущественно информационным, массовым характером повышения квалификации; оторванностью от профессиональной деятельности; недостаточной ориентацией на личностные свойства, потребности педагогических кадров. Поэтому актуальной проблемой современного образования является также повышение квалификации без отрыва от профессионально-педагогической деятельности на основе личностного и профессионального потенциалов педагога. Именно безотрывное обучение обеспечивает наиболее благоприятные условия непрерывности повышения образовательного и профессионального уровня.

В ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» в работе с педагогическими работниками интернатных учреждений реализуются различные программы: «Современные подходы к организации работы детского дома» (курсы повышения квалификации, 108 часов); «Инновационные подходы в образовании и воспитании детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях» (курсы повышения квалификации по кредитно-модульной (накопительной) системе, 186 часов); «Служба примирения в детском доме как новая технология решения конфликтных ситуаций» (краткосрочные курсы повышения квалификации, 48 часов) и др. Данные программы включают очно-дистанционные формы обучения слушателей. В системе дистанционного обучения и в очной форме организации образовательного процесса широко используются электронно-методические пособия и программная оболочка «Moodle».

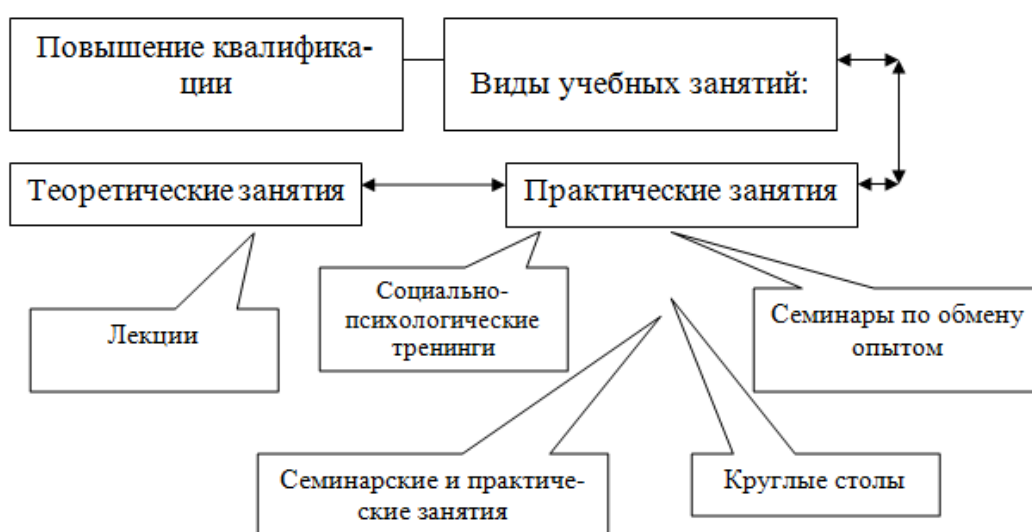
Основными задачами дистанционного обучения в системе повышения квалификации являются: предоставление педагогу возможности профессионального совершенствования без отрыва от основной деятельности и получения документа о повышении квалификации; индивидуализирование процесса обучения с ориентацией на возможность и уровень профессионализма педагога, условия его педагогической деятельности; открытость, непрерывность и гибкость процесса повышения квалификации (свободное и непрерывное зачисление на

курсы, выбор индивидуальных программ, сроков и темпа повышения квалификации).

Образовательные программы построены на модульно-компетентностной основе и носят открытый характер, допуская при необходимости корректировку как по составу модулей внутри каждого раздела (дополнение новыми актуальными модулями, исключение модулей, потерявших актуальность), так и по тематике содержания конкретных модулей.

В образовательных программах предусмотрены различные виды учебных занятий для слушателей (см. схему 1).

Схема 1



Содержание образовательных программ повышения квалификации носит деятельностный характер и имеет модульное построение. Для формирования содержания образовательных программ курсов повышения квалификации определены следующие основания: ориентация на освоение слушателями ведущих направлений развития специального (коррекционного) образования, педагогических технологий, форм и методов использования информационных технологий в образовании; открытость содержания образования, возможность его корректировки на основе результатов диагностики и самооценки уровня профессиональных потребностей педагогов; модульное построение учебно-тематических планов и программ, наличие базовых и вариативных модулей.

Показателем качества повышения профессионального мастерства педагога является вовлечение опытных педагогов в подготовку и проведение мастер-классов на курсовых мероприятиях. Так, на кафедре социализации личности и коррекционной педагогики на протяжении нескольких лет существует практика проведения мастер-классов на

курсах повышения квалификации педагогических работников интернатных учреждений. Целью мастер-классов является повышение мотивации к овладению авторской методикой и технологией деятельности.

Важно отметить, что реализация современных подходов в системе повышения квалификации способствует трансформации функций преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования: происходит переход от репродуктивных способов деятельности к совместному со слушателями планированию обучения, определению его содержания и форм в целях успешного профессионального развития каждого педагога. Это позволяет обеспечить преемственность в развитии профессионализма педагогов при повышении квалификации на курсах и в межкурсовой период как практическое воплощение принципа непрерывности образования; интеграцию научного потенциала профессорско-преподавательского состава с передовым педагогическим опытом лучших образовательных учреждений.

Литература

1. Кастельс, М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М., 2000.
2. Пузиков, В. Инвестиционный потенциал образования / В. Пузиков // Высшее образование в России. – 2001. – № 2.
3. Иванов, А.И. Дистанционное обучение как основа современного развития системы повышения квалификации кадров [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sipkro.ru/partnerstvo/index.php-id=1176.htm>.
4. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.menobr.ru/materials/370/5153/>.
5. Новые подходы к повышению квалификации учителей «Новой школы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=4353>
6. Содержание и организация повышения квалификации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.roipkpro.ru/pubotchet/534-soder.html>.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

НИКОНОВА А.Е.

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

Цель нашего исследования заключалась в изучении психофизиологических функций педагогов у педагогов.

В обследовании принимали участие мужчины и женщины в возрасте от 24 до 55 лет (средний возраст $42,8 \pm 7,6$). Всего обследовали 15 мужчин и 15 женщин. Использовали методики «Нейро-тест», теппинг-тест, методика САН.

Таблица 1

Показатели «нейро-теста» (женщины)

ФИО	1	2	3	4	5	6	7
Ж-ва	533	468	299	404	446	400	2016
А-ва	475	500	289	404	563	368	2061
В-ва	477	542	333	424	588	404	2113
С-ва	556	600	408	420	507	340	1500
Б-ва	501	588	397	436	466	352	1997
С-ч	465	541	522	444	404	326	2022
М-ва	496	506	513	427	462	399	2231
Л-ая	523	486	445	414	505	354	1613
M±m	503,2±	518,7±	361,6±	421,6±	465±	367,8±	1941±

Номера тестов: 1 – простая зрительно-моторная реакция;

2 – реакция выбора;

3 – реакция различения;

4 – условия статистической помехи;

5 – условия динамической помехи;

6 – аудио-моторная реакция;

7 – таблицы Шульте – Платонова.

Таблица 2

Показатели «нейро-теста» (мужчины)

ФИО	1	2	3	4	5	6	7
Ш-га	554	562	388	374	478	369	1707
С-ов	399	551	392	413	455	361	2032
И-ов	499	582	463	415	596	323	2031
А-ов	480	599	382	344	434	334	2001
Ш-в	505	401	377	377	531	357	2211
Л-в	508	403	421	362	472	438	2010
Об-н	489	571	456	409	500	345	1600
M±m	411,5±	458,6±	359,8±	380,1±	470±	361±	1614,8±

Номера тестов:

- 1 – простая зрительно-моторная реакция;
- 2 – реакция выбора;
- 3 – реакция различения;
- 4 – условия статистической помехи;
- 5 – условия динамической помехи;
- 6 – аудио-моторная реакция;
- 7 – таблицы Шульте – Платонова.

Из данных таблицы – наблюдаются существенные различия в показателях. В тесте на зрительно-моторную реакцию (таблица 2, тест 1) – мужчины затратили намного меньше времени на выполнение данного теста; у женщин средняя скорость реакция выбора ниже (таблица 1, тест 2), чем у мужчин; а максимальное длительное время поиска чисел по таблице Шульте – Платонова наблюдалось у женщин (таблица 1, тест 6).

Скоростные показатели человека (качество быстроты) в физиологии принято понимать как проявление способности совершать различного рода действия в максимально быстром темпе. По своей природе качество быстроты – сложное и неоднородное [1]. Установлено, что быстрота не есть единое двигательное качество человека, а представляет собой комплекс целого ряда факторов [2]. Анализ ряда показателей, характеризующих быстроту в заданиях различного рода, показал, что можно выделить 4 элементарные формы проявления быстроты:

- время двигательных реакций;
- способность к максимально быстрому началу движения;
- способность к максимально быстрому выполнению одиночного движения;
- способность выполнять движения с максимальной частотой.

Полагали, что различные проявления быстроты не имеют между собой достоверных связей. Однако экспериментально эти связи были обнаружены, в частности, положительная корреляция между максимальной частотой движений и быстротой реагирования на стимулы значительной интенсивности [4]. Одним из интегральных показателей быстроты может быть Максимальная частота движений. Согласно учению А.А. Ухтомского, количество движений, которые живая система может осуществить в единицу времени, служит характеристикой ее лабильности [5]. Способность человека совершать быстрые движения определяется многими факторами: весом и амплитудой перемещаемого звена, плоскостью, в которой производится движение, возрастом и полом, морфо-функциональными особенностями мышечного аппарата, подвижностью нервных процессов и взаимными влияниями

нервных центров [2]. По мнению И.Ильина, скорость выполнения движений определяется, главным образом, центральными нервными процессами [3].

Таблица 3

«Показатели теппинг–теста» (женщины)

ФИО	1	2	3	4	У	Возраст
Ж-ва	41	50	51	53	12	45
А-ва	34	40	42	47	13	50
В-ва	45	44	43	47	2	43
С-ва	44	45	46	48	4	54
Б-ва	43	44	46	50	7	45
С-ч	44	52	54	54	10	24
М-ва	38	42	41	42	6	44
Л-ая	31	35	39	34	3	41
М±m	40±	44±	45,25±	46,8±	7,1±	

Таблица 4

«Показатели теппинг–теста» (мужчины)

ФИО	1	2	3	4	У	Возраст
Ш-га	44	35	38	45	1	32
С-ов	33	33	37	38	5	42
И-ов	41	43	42	43	2	30
А-ов	36	38	38	38	2	41
Ш-в	32	31	29	33	1	54
Л-в	47	41	47	48	1	55
Об-н	34	34	34	37	3	42
М±m	38,1±	36,4±	37,8±	40,2±	2,14±m	

Проанализировав, полученные показатели теппинг–теста можно сделать вывод – показатели подвижности, как и показатели утомляемости, были выше у женщин-педагогов.

Также проводилось исследование с использованием методики САН. Были выявлены существенные различия в показателях мужчин и женщин, а именно, в самочувствии, активности, настроении педагогов общеобразовательных учреждений.

Таблица 5

Показатели самооценки по тесту «САН» (женщины)

ФИО	С	А	Н	Возраст
Ж-ва	5,4	3,4	5,1	45
А-ва	3,5	4,4	4,4	50
В-ва	4,8	4,6	4,3	43
С-ва	3,2	3,4	4,1	54
Б-ва	5,1	3,0	5,6	45

С-ч	5,4	3,3	6,7	24
М-ва	4,8	4,6	4,3	44
Л-ая	4,7	4,1	4,4	41
М±m	4,6±	3,85±	4,8±	43,2±

Таблица 6

Показатели самооценки по тесту «САН» (мужчины)

ФИО	С	А	Н	Возраст
Ш-га	3,4	3,2	4,1	32
С-ов	6,8	4,5	6,9	42
И-ов	4,6	3,7	4,6	30
А-ов	5,7	4,3	5,5	41
Ш-в	5,9	2,3	6,1	54
Л-в	3,8	4,1	4,4	55
Об-н	5,4	3,8	5,9	42
М±m	5,08±	3,7±	5,3±	42,2±?

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что показатели самочувствия и настроения были выше у мужчин, чем у женщин, а показатели активности женщин – даже несколько ниже. В целом, высокие показатели самооценки психоэмоционального состояния выявлены у мужчин.

А также, судя по данным таблицы, у женщин утомляемость не выявлена. Соответственно, можно сделать вывод о том, что женщины – педагоги чувствуют себя на рабочем месте (благоприятный психологический климат на рабочем месте).

Показатели самооценки психоэмоциональных состояний мужчин и женщин должны быть относительно пропорциональны.

Но так как показатели группы мужчин и женщин – непропорциональны. А средний наименьший показатель «активности» свидетельствует об усталости (таблица 6). Можно сделать вывод о том, что группа испытуемых мужчин-педагогов находятся в неблагоприятном психологическом состоянии, таким образом, можно предположить о том, что для мужчин складывается неблагоприятный психологический климат на рабочем месте, так как данное исследование проводилось в рабочее время (у женщин, наоборот). Таким образом, можно сделать вывод: обе группы нуждаются в регуляции психоэмоционального состояния, формированию стрессоустойчивости [6].

Литература

1. Годик, М.А. Быстрота реакции / М.А. Годик. – М., 1966. – 256 с.
2. Зациорский, В.М. Функциональные особенности мышечного аппарата / В.М. Зациорский., В.П. Филин. – М., 1962. – 345 с.

3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер., 2001. – 389 с.
4. Ильин, Е.П. Психомоторная организация человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 443 с.
5. Кирой, В.Н. Физиологические методы в психологии: учеб. пособие / В.Н. Кирой – Ростов/н-Д.: Изд-во ООО «ЦВВР», 2003. – 224 с.
6. Попова, Т.В. Регуляция психоэмоциональных состояний / Т.В. Попов. – Челябинск, 2010. – 335 с.
7. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 528-530.
8. Цагарелли, Ю.А. Теория системной психологической диагностики: Учеб. пособие / Ю.А. Цагарелли. – Казань, 2009. – 334 с.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ И ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

ТУШЕВА Е.С.

Россия, г. Москва,

Московский педагогический государственный университет

БАСАРГИНА Л.В.

Россия, г. Барнаул Алтайского кр., Алтайский краевой институт
повышения квалификации работников образования

Сегодня мы живем и работаем в тех условиях, когда образовательные и профессионально-образовательные системы претерпевают кардинальные изменения. Стало очевидным, что образовательные учреждения изменили свой статус, перешли на новые системы финансирования и оплаты труда. Адаптируясь к непростым социально-экономическим условиям, они сохранили эффективно действующие традиционные формы обучения и виды образовательной деятельности, успешно внедрили инновационные подходы к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и одновременно включились в оказание образовательных услуг на платной основе.

Сущностной характеристикой современного педагога является его способность к самоактуализации, профессиональному совершенствованию, самообразованию. Особое значение эти личностно-профессиональные качества приобретают в контексте непрерывного образования, в котором основным субъектом проектирования собственного профессионально-образовательного пространства является сам педагог. (С.А. Дочкин, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, Н.Г. Шендрик и др.)

Каждый учитель-логопед стремится быть не только профессионалом в своем деле, но и проявляет готовность к саморазвитию посредством совершенствование своей компетентности в работе. Он нацелен на овладение разноаспектной профессиональной информации, касающейся вопросов нейропсихологии, психолингвистики, психокоррекции, проектирования и практической реализации моделей предупреждения и коррекции речевых нарушений. Выстраивая субъект – субъектное взаимодействие с детьми и их родителями, коллегами по работе он отчасти принимает на себя полномочия тьютора – педагога сопровождающего ребенка с речевой патологией по индивидуальному образовательному маршруту и решающего социальные проблемы его самого и его семьи.

До недавнего времени в системе дополнительного профессионального образования дефектологов было достаточно решения задач, направленных на профессиональный рост и совершенствование профессионального мастерства учителя-логопеда (повышение квалификации), овладение новым видом профессиональной деятельности в сфере профессионально-ориентированного обучения (дефектологическая переподготовка психолого-педагогических кадров по программе ДПО «Логопедия»). На данный момент следует учитывать, что в основу модернизации непрерывной системы дефектологического образования заложена компетентностно-ориентированная, многоуровневая модель подготовки учителя-логопеда и перечисленные выше задачи, решение которых соответствовало образовательным реформам переходного периода, не в полной мере отвечают современным профессионально-образовательным требованиям.

Некоторая неопределенность и разночтение понятий «компетентность» и «компетенции» еще остались, но, в тоже время, отмечается единство мнений в том, что компетентностная модель подготовки учителя-логопеда выводит его на более высокий уровень профессионализации (Г.В. Бабина, Е.А. Зимняя, А.К. Маркова, Е.В. Оганесян, Б.П. Пузанов и др.)

Система ДПО активно реагирует на изменения в кадровой политике. С первого января 2011 года введена новая система аттестации педагогических работников. Что обусловило не только потребность большого числа учителей-логопедов и других специалистов, занимающих эту должность, в прохождении курсов повышения квалификации и дефектологической переподготовке, но и направленность научного поиска в целях повышения качества и результативности профессиональной деятельности учителя-логопеда, оптимизации образо-

вательного процесса в системе ДПО (Л.В. Басаргина, Т.В. Волосовец, О.Е. Грибова, Е.В. Колтакова, Н.Г. Петелина и др.).

В частности, мы выделяем исследование Е.В. Колтаковой и полностью разделяем мнение автора, высказанное в отношении необходимости повышения квалификации учителя-логопеда, которое трактуется с позиции «систематического восполнения пробелов в профессиональной подготовке молодых специалистов, расширения спектра профессиональных возможностей и повышения профессионализма педагогов со стажем» [2; с. 3.]. Считаем, что предлагаемое автором проектирование содержания повышения квалификации учителя-логопеда на основе профессиографического подхода является пролонгированной программой освоения нового социального опыта профессионализации, соотносимого с формированием профессиональных компетенций как интегративных показателей личности специалиста.

В отношении дефектологической переподготовки психолого-педагогических кадров, обучающихся по программе ДПО «Логопедия» у нас сложилось собственное мнение. Исходя из специфики профессионального обучения, представляется уникальная возможность диверсификации и модификации содержания образовательных программ на основе личностно-ориентированной дифференциации образовательного процесса. Такая возможность мотивирована профессиональной, квалификационной, профильной или целевой (ведомственной, региональной, административной) необходимостью [4]. В основу проектирования программ переподготовки мы заложили интегративно-дифференцированную модель обучения, которая включает базовый и профильный компоненты дефектологической подготовки и вариативный практико-ориентированный комплекс программ, содержащих как инвариантные, так и вариативные учебные блоки и модули.

Наряду с этим отметим общность постановки и решения задач, вызванных возросшей потребностью учителя-логопеда в оказании консультативной помощи при выполнении научно-практических работ к аттестации, проведении независимой адресной экспертизы, аналитическом рассмотрении устоявшихся и спорных вопросов современной логопедии и смежных областей научного знания.

Актуализация задач повышения квалификации учителя-логопеда и дефектологической переподготовки специалистов, работающих логопедами, но не имеющих дефектологической подготовки, обосновывает необходимость проведения целенаправленных научно-практических исследований, обеспечивающих эффективное постдипломное профессиональное развитие учителей-логопедов в системе ДПО.

В 2006–2010 году нами было выполнено научное исследование, которое было направлено на поиск организационно-педагогических условий, обеспечивающих модернизацию дополнительного профессионального образования учителей-логопедов в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки, затрагивая межкурсовой и межаттестационный периоды их профессионализации. Исследование проводилось на базе КГОУ ДПО АК ИПК ПРО. Процесс научного поиска и его промежуточные результаты систематически обсуждались с коллегами факультета переподготовки специалистов по дефектологии и кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета. В ходе очных и дистанционных аналитических бесед обсуждались проблема научного поиска и необходимость ее решения, формулировалась тема исследования. По итогам обсуждений мы вышли на потребность практики в создании организационно-педагогических условий для профессионального совершенствования учителя-логопеда в соответствии с задачами и содержанием логопедической помощи в регионе и установили недостаточную разработанность вопросов организации этих условий в региональных системах ДПО, включенных в общероссийский процесс модернизации образования.

Научная новизна исследования состояла в том, что нам удалось:

- дополнить и конкретизировать представления о возможностях моделирования развития профессиональных компетенций учителя-логопеда, используя векторную интерпретацию их развития;

- доказать, что организационно-педагогическое обеспечение профессионального развития способствует совершенствованию компетенций учителя-логопеда;

- разработать и апробировать модель обеспечения комплекса организационно-педагогических условий профессионального развития учителей-логопедов, структура которой включает мотивационно-диагностический, целевой, содержательный, технологический и рефлексивно-результативный компоненты, каждый из которых координируется исполняюще-управляющей программой;

- доказать, что совокупность организационно-педагогических условий обеспечивается реализацией системного организационно-структурного процесса, позволяющего инициировать и координировать взаимодействие субъектов, осуществляющих профилактику и коррекцию речевых нарушений;

- научно обосновать целесообразность применения тезаурусного и сервисного подходов для решения задач выявления и реализации организационно-педагогических условий профессионального развития учителей-логопедов и путей их обеспечения [1].

Организационно-педагогические условия профессионального развития специалистов, работающих в регионе с детьми, имеющими речевые нарушения, определены с учетом динамично изменяющейся структуры логопедической службы образовательных учреждений в России. Введение нового порядка аттестации педагогических работников и распространение принципов новой системы оплаты труда в учреждениях системы общего и специального образования потребовало их оснащения методическим инструментарием:

- методическими рекомендациями по проведению самоанализа профессиональной деятельности учителя-логопеда;
- индивидуальным оценочным листом для самооценки компетентности и результативности профессиональной деятельности;
- экспертным оценочным листом оценивания профессиональной компетентности учителя-логопеда;
- программно-методическим обеспечением формирования и развития общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций учителя-логопеда в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Использование предложенного инструментария способствовало повышению мотивации учителей-логопедов в самостоятельном определении индивидуальных образовательных маршрутов профессионального совершенствования.

Для нашего региона все еще актуален вопрос кадрового обеспечения системы специального образования квалифицированными учителями-логопедами. Наряду с этим приходится учитывать, что учитель-логопед нужен не только в специальных (коррекционных) дошкольных и школьных учреждениях, но и в общеобразовательной школе, которая без логопеда, образно говоря, просто «задыхается», в лечебно-профилактических учреждениях, в структурах дополнительного образования.

Не менее важно чтобы и в муниципальных органах управления образования были специалисты, знающие теорию и практику коррекционной педагогики, тогда взаимодействие в системе непрерывного образования и результативность обучения детей с особыми образовательными потребностями станет непременно выше.

Обозначенные проблемы актуализируют задачи повышения квалификации и дефектологической переподготовки специалистов в области логопедии и на современном этапе развития системы ДПО могут быть сформулированы с учетом преемственности профессиональной подготовки и адресной направленности. Нам они представляются как:

- совершенствование технологии блочно-модульного проектирования адаптивных образовательных программ обучения;
- соотнесение учебно-мотивационного, структурно-функционального, содержательного и результативного компонентов ДПО с личностно-ориентированной образовательной программой обучающегося;
- переход на диагностическое и корректирующее восполнение недостающих и / или недостаточно сформированных профессиональных компетенций, для чего, на наш взгляд, потребуется разработка вопросов, касающихся:
 - выявления стартовых образовательных потребностей, возможностей, интересов, направления предшествующей профессиональной подготовки; субъективного и профессионального опыта обучающихся;
 - упорядоченности операций, процедур и критериев, сопоставимых с первоначальными, текущими и итоговыми результатами освоения образовательных программ ДПО;
 - мотивированной корректировки образовательного маршрута, направленной на достижение положительного практико-ориентированного результата;
 - слияние сформированных профессиональных компетенций с вновь формирующимися специфическими профессиональными компетенциями, соответствующими видам коррекционно-педагогической деятельности учителя-логопеда;
 - фиксация и закрепление сформированных профессиональных компетенций, психологических и социальных качеств личности учителя-логопеда и поддержание его стремления к дальнейшему профессиональному совершенствованию, конкретизированного постановкой пролонгированных задач профессионализации;
 - расширение представлений об основных направлениях развития теории и практики логопедии на современном этапе;
 - раскрытие потенциальных возможностей для профессионального саморазвития и самообразования;
 - совершенствование умений, необходимых для моделирования значимых элементов профессиональной деятельности, относящихся к функционалу логопеда в области специального или общего образования, здравоохранения, администрирования;
 - накопление опыта разработки и практической реализации проектов, методик и технологий логопедического обследования, диагностики и коррекции нарушений речи и коммуникации.

Актуализация задач повышения квалификации и дефектологической переподготовки учителя-логопеда выводит нас на разработку

модулей программ в соответствии с видами профессиональной деятельности логопеда:

в области коррекционного обучения:

– использование современных научно-обоснованных и наиболее адекватных содержанию коррекционной работы приемов и средств логопедического воздействия;

– разработка и использование специальных методик коррекционно-ориентированного формирования фонетико-фонематической, лексико-грамматической, интонационной и других сторон речи;

– применение инновационных коррекционно-педагогических технологий логопедической работы;

– овладение современными логопедическими и логопсихотерапевтическими технологиями и техниками;

в области консультативно-диагностической деятельности:

– психолого-педагогическое консультирование участников педагогического процесса, отражающее медико-психолого-педагогические, нейропсихологические и психолингвистические аспекты логопедического воздействия;

– проведение диагностики речевых нарушений и консультирования;

в области коррекционно-развивающей деятельности:

– реализация индивидуального подхода по развитию речи и других психических функций у лиц с нарушениями речи;

– определение зоны актуального и ближайшего развития лиц с различными формами речевой патологии;

– оптимизация процесса развивающего обучения с учетом структуры речевого нарушения.

В структуре каждого модуля формируются информативный, операционно-деятельностный и рефлексивный компоненты содержательного характера.

Реализация информативного аспекта предусматривает актуализацию и пополнение знаний в области теории логопедии и ознакомление с новыми методиками и технологиями развития речи и коммуникации лиц с речевой патологией; различными подходами к анализу и трактовке материалов логопедического обследования; концепциями, определяющими суть речевой диагностики и выбор путей коррекционного воздействия.

Операционно-деятельностный компонент обучения находит отражение в моделировании элементов образовательной среды логопеда. В этой связи слушатели включаются в процесс создания конкретных проектов, схем, методик развития речи и коммуникации.

Обращение к рефлексивному компоненту связано с развитием аналитических и прогностических способностей логопедов.

Суммируя сказанное, вспомним аксиому коррекционной педагогики П. Шумана, на которую ссылается Н.М. Назарова «...чем ниже уровень психического развития ребенка, тем выше должен быть уровень образования учителя» [3]. Согласно современным задачам модернизации системы образования можно интерпретировать слова известного немецкого педагога-дефектолога так: чем ниже уровень способностей ученика, тем выше должен быть уровень профессионализма педагога.

Следовательно, активизация задач повышения квалификации учителя-логопеда и дефектологической переподготовки специалистов по программе ДПО «Логопедия» формирует структуру и тезаурус современной практико-ориентированной образовательной среды в области логопедии. Между тем, можно полагать, что их постановка и решение носит типовой характер, и с конкретизацией формулировок переносятся на другие профильные сферы дополнительного профессионального образования дефектологических кадров – олигофренопедагогику, сурдопедагогику, тифлопедагогику, специальную психологию и другие.

Литература

1. Басаргина, Л.В. Организационно-педагогическое условия профессионального развития учителей-логопедов в системе дополнительного профессионального образования : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Л.В. Басаргина. – М., 2010. – 207 с.
2. Колтакова, Е.В. Проектирование содержания повышению квалификации учителей-логопедов на основе профессиографического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.В. Колтакова. – М., 2009. – 23 с.
3. Назарова, Н.М. Специальная педагогика : учеб. пособие / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
4. Тушева, Е.С. Блочно-модульное проектирование адаптивных образовательных программ дефектологической переподготовки: Монография / Е.С. Тушева, Б.Б. Горскин. – М.: МПГУ, 2012. – 208 с.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

МЫКОЦ Л.П., БОНДАРЬ С.Н.

Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.,
Пятигорская государственная фармацевтическая академия

Возрастающие требования общества к качеству образования обусловили необходимость повышения развития личностно-профессионального развития преподавателей. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям [1].

В настоящее время заметно меняется качество организации образовательного процесса. Профессионализм преподавателя определяется его способностью технологично проектировать образовательный процесс относительно собственного саморазвития и развития обучающегося студента.

В.И. Слободчиков признает необходимость развития ценностно-целевых устремлений личности преподавателя, выражающуюся в уважении к личности студента, установлении субъект-субъективных взаимоотношений между обучаемым и обучающимся [2].

При этом необходимо строить с учащимися отношения лично-равноправные и субъективно-деятельные, а также индивидуализированные. Преподаватель должен стремиться не столько учить, сколько мотивировать учащихся, стимулировать их к общему и профессиональному развитию и саморазвитию. А это требует демократичных, гибких форм общения.

Мотивация студентов к обучению той или иной дисциплины зависит как от профессионально-педагогической деятельности преподавателя, так и факторов повышающих эффективность учебного процесса.

Профессиональная пригодность преподавателя должна отражать не только его компетентность и индивидуальные качества, но и стремление к постоянному повышению своей квалификации, поиску новых эффективных технологий обучения и способов достижения взаимопонимания с учащимися. Главным для преподавателя вуза должно быть соответствие между профессиональными, нравственными, общекультурными и коммуникативными компетенциями.

Он должен владеть методиками педагогической деятельности и исследовательской работы, новыми информационными технологиями, уделять внимание новым научным достижениям.

Использование информационных технологий существенным образом влияет на выбор методов, форм и технологий обучения. Преподаватель обязан развивать профессиональные умения в информационно-коммуникационной деятельности. Умение работать с компьютером делает образовательное пространство чрезвычайно широким.

Каждый преподаватель выбирает свою методику обучения.

Один преподаватель стремится к повышению успеваемости студентов, делая упор на высокое качество преподавания и соблюдение учебной дисциплины. Он увлекается только составлением новых заданий, способов контроля, но не следит за новыми научными достижениями, не владеет новыми методиками исследований. К сожалению, это мало способствует мотивации творческих студентов, стремящихся к научным исследованиям и желающим получать новые знания, видеть перспективу развития дисциплины.

Другой преподаватель на первое место ставит научные исследования, как наиболее значимые. Он не внимательно относится к обучающей деятельности, объясняя это нехваткой времени и др. Во взаимоотношениях со студентами присутствует отстраненность, которая исчезает лишь в общении с теми, кто увлечен наукой. Такому преподавателю трудно формировать и оценивать главные профессиональные компетенции.

Третий преподаватель владеет своей специальностью и методикой преподавания, знает основы будущей профессиональной деятельности студента. Увлекаясь наукой, следя за современными ее достижениями, передает полученные знания студентам, развивает у них желание и способность к научной деятельности.

На мотивацию профессионального саморазвития преподавателя влияет и стаж его работы.

Для оценки наиболее важных качеств преподавателя нами было проведено анкетирование студентов III, IV курсов (Таблица 1).

Анализ анкетирования показал, что при определенных знаниях предмета и доступности его изложения (84,7%), преподавателям необходимо повысить мотивацию к изучению предмета, связанную с профессиональной деятельностью и новыми научными достижениями (69,1%). Эти качества необходимы преподавателям при формировании профессиональных компетенций у студентов.

Таблица 1

Наиболее важные качества преподавателя.

Тип	Качества	% положительного ответа
Профессиональные	1. Знание своего предмета	87,1
	2. Доступное изложение материала	82,3
	3. Умение заинтересовать своим предметом	76,1
	4. Взаимосвязь предмета с новыми научными достижениями	75,4
	5. Мотивация к изучению предмета, связанная с профессиональной деятельностью	69,1
	6. Интеллектуальный уровень	85,2
	7. Стремление к саморазвитию	79,2
	8. Владение ресурсами информационной сети.	77,9
Личностные качества	1. Опрятность	80
	2. Правильная речь	82,3
	3. Чувство юмора	88,6
	4. Оптимизм	82,2
	6. Эрудиция	86,6
	7. Моральная чистоплотность	81,5
	Отношение со студентами	1. Требовательность
2. Терпение		75,6
3. Тактичность		84,4
4. Доброта		79,1
5. Уважение учащихся, взаимопонимание		77,6
6. Справедливость		84,6

В отношениях со студентами необходимо стремиться быть более терпеливыми (75,6%), требовательными (78,3%), уважительными (77,6%).

Причем требовательность не только к студентам, но прежде всего к самому себе играет решающую роль в эффективной деятельности преподавателя.

Преподаватели со стажем работы 5-10 лет используют часто наиболее знакомые формы и методы обучения. Стремление к саморазвитию невысоко. Возможно, это связано с большим объемом нагрузки в начале профессиональной деятельности, созданием семьи.

Стаж 10-20 лет – преподаватели чувствуют себя в общении со студентами уверенно, знают предмет, но в тоже время категоричны в самооценке и восприятии студентов.

Стаж свыше 25 лет – отмечается четкое и умелое изложение материала, однако снижено стремление к саморазвитию, общение со студентами менее эмоциональное, ориентировано только на деловой аспект взаимодействия.

Интересные данные получены нами при анализе факторов, от которых, по мнению студентов, зависит эффективность учебного процесса (Таблица 2).

Основными факторами, от которых зависит эффективность учебного процесса, выбраны: компетентность преподавателя (72,4%), обозначение значимости предмета в профессиональной деятельности (79,7%), повышение культуры общения преподавателя и студента (62,2%).

Таблица 2

Факторы, влияющие на эффективность учебного процесса.

Факторы	%	
1. Повышение компетентности преподавателя	72,4	
2. Развитие интереса студентов к получению знаний, обозначение значимости предмета в профессиональной деятельности.	79,7	
3. Повышение уровня культуры общения преподавателя и студента.	62,2	
4. Изменение системы контроля знаний студента.	44,8	
5. Изменение содержания учебного процесса (лабораторные и контрольные работы, семинары, коллоквиумы и др.)	45,2	
6. Изменение соотношения между профессиональными (1) и нравственными (2) качествами преподавателя:	1:2	79,3
	2:1	39,1
	1:1	82,3

Мы видим, что наименьшее влияние, по мнению студентов на результативность обучения оказывают: изменение системы контроля знаний (44,8%), изменение содержания учебного процесса.

Для достижения хороших успехов в обучении, преподавателю кроме своего саморазвития, необходимо формировать профессиональные, общекультурные и личностные качества у студента.

Результаты проведенного анкетирования о личностных качествах студента представлены в таблице 3.

Таблица 3

Важнейшие личностные качества, которые студенты считают обязательными для себя

Факторы	%
1. Стремление к совершенству	77,2
2. Умение отстаивать свои убеждения	86,6
3. Хорошее владение специальностью	87,2

4. Высокая общая культура	81,0
5. Самостоятельность принятия решений	86,8
6. Высокое нравственное развитие	88,5
7. Самокритичность своих действий	84,5

Самым обязательным для себя качеством студенты считают нравственное развитие (88,5%) и умение отстаивать свои убеждения (86,6%), хорошее владение специальностью (87,2%), однако, занижено стремление к совершенству (77,2%).

И здесь, преподавателям необходимо искать пути устранения несоответствия между индивидуальностью студента и необходимостью формирования его профессиональных и личностных качеств.

Проведенный нами анализ показал, что на формирование профессиональных и общекультурных компетенций влияют не только используемые методики обучения и контроля, но и личностные и профессиональные качества как преподавателя, так и студента.

В настоящее время необходимо переходить на новый уровень межличностных отношений. Учебно-воспитательный процесс должен превратиться во взаимодействие на основе диалога. Это будет источником личностного роста, как студента, так и преподавателя. Очень важно, чтобы преподаватель любил свою работу, любил студентов, уважал в каждом из них личность и верил, что он может помочь в ее совершенствовании, а это требует от него больших физических и духовных сил.

Поэтому, высшее образование призвано решать главную задачу – помогать человеку в профессиональном и личностном самоопределении и становлении.

Литература

1. Дружилов, С.А. Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности // Журнал прикладной психологии / С.А. Дружилов. – М.: ЭКО. – 2004. – № 2. – С.56-62.
2. Слободчиков, В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема / В.И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – № 5. – С. 5-11.

КОМПЛЕКСНЫЙ ХАРАКТЕР ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШАФОРОСТОВА Е.Н., КОВТУН Н.И., МИХАЙЛЮК Е.А.

Россия, г. Старый Оскол Белгородской обл., СТИ НИТУ «МИСиС»

Одной из важных задач современной педагогической инноватики является изучение классификации нововведений, знание которой совершенно необходимо для того, чтобы рассмотреть сущность объекта нашего исследования, дать всестороннюю характеристику осваиваемой инновации, понять то общее, что объединяет ее с другими, и то особенное, что отличает ее от других, осуществить прогноз ее развития, возможные эффекты, риски; чтобы, пользуясь всем этим знанием, наиболее точно выбирать необходимое нововведение для освоения, наилучшим образом разрабатывать технологию освоения – технологию, учитывающую специфику нововведений [3].

Классификация инноваций – упорядоченная совокупность многообразных, различных по характеру, формам организации, масштабам и способам воздействия на инновационную деятельность нововведений. Классификацию можно строить по разным основаниям, но законченного вида достичь невозможно, в этой связи целесообразно выделение критериев, на основании которых выстраивается классификация. Общепризнанной системной классификации нововведений на основе критериального подхода в сфере образования пока не создано: исследователи выделяют различные критериальные качества. Критериальный подход к классификации инноваций поддерживает ряд ученых: К. Ангеловски, Т.Г. Новикова, В.М. Полонский, А.И. Пригожин, Г.З. Файзуллина и др. [3].

Комплексный характер инноваций, их многосторонность и разнообразие областей и способов практического использования как критерий положены в основу классификации В.М. Полонского [4]:

1. Технологические инновации – это новые технические средства, оборудование, используемое в обучении, компьютерные технологии, всемирная сеть Интернет, способы хранения и передачи информации и др.

2. Методические инновации – это инновации в области методики обучения и воспитания, преподавания и учения, организации учебно-воспитательного процесса.

3. Организационные инновации касаются освоения новых форм и методов организации труда, структурных подразделений, затрагивают вопросы комплектования различных классов и групп, способов ра-

боты в классах, группах, коллективах.

4. Управленческие инновации затрагивают структуру, методы управления и ориентированы на замену элементов системы управления (или всей системы в целом) с целью ускорения, облегчения или улучшения решения поставленных задач.

5. Экономические инновации охватывают положительные изменения в финансовой, бухгалтерской областях, а также в области планирования, мотивации и оплаты труда, оценки результатов деятельности в образовании.

6. Социальные инновации проявляются в форме активизации человеческого фактора путем разработки и внедрения системы усовершенствования кадровой политики, системы профессиональной подготовки и усовершенствования работников, системы социально-профессиональной адаптации вновь принятых на работу лиц, системы вознаграждения и оценки результатов труда.

7. Юридические инновации – это новые и измененные законы, нормативно-правовые документы, определяющие и регулирующие все виды деятельности образовательных учреждений: аттестация учащихся, введение федеральных и региональных образовательных стандартов, аккредитация образовательных учреждений и др.

На основе классификационных критериев Н.М. Чегодаев определяет следующие основные виды нововведений в системе дополнительного профессионального образования педагогов [5]:

1. По структуре процесса и его функциям: в обосновании идеологии дополнительного профессионального образования педагогов (система фундаментальных идей и взглядов, целеполагание системы и т.д.); в понимании дополнительного профессионального образования как целостного социального института в единстве его структурных элементов и направлений деятельности; в интеграции учебной и практической деятельности как способа активного взаимодействия теории и ее применения; образовательно-развивающие, аксиологические, интегративные, гуманитарные, информационные функции системы повышения квалификации и т.д.; в улучшении качества процесса повышения квалификации как его интегральной характеристики, определяющей эффективность проектирования, отбора содержания и технологий обучения (учения, самообразования); в развитии профессиональной компетентности, удовлетворения профессиональных запросов и потребностей педагога.

2. По объекту изменения: структура процесса, информационно-компьютерное обеспечение, база учебной деятельности.

3. По характеру инноваций: радикальные, основанные на новых

концепциях регионального образования; модифицирующие – дополнение и совершенствование реформаторской практики непрерывного образования; комплексные – новое сочетание элементов инновационных систем.

4. По масштабу инновационных процессов: локальные, модульные, системные инновации в дополнительном профессиональном образовании.

Система дополнительного профессионального образования педагогов обеспечивает поддержку реализации инноваций в практике деятельности образовательных учреждений через оказание большого спектра инновационных образовательных услуг, в этой связи целесообразно построение классификации инноваций по областям и способам практической деятельности. В нашем исследовании на основе классификации инноваций, предложенной В.М. Полонским, мы выделяем следующие виды инноваций в системе дополнительного профессионального образования:

1. Ориентационно-целевые инновации – ориентация на индивидуальный заказ в предоставлении образовательных услуг педагогическим работникам и педагогическим коллективам, реализация учреждением дополнительного профессионального образования педагогов определенной федеральной, региональной образовательной инновационной политики.

2. Информационно-технологические инновации – использование сети Интернет, локальной сети в организации процесса обучения, использование новых технических средств обучения, возможностей современных оргтехнических средств, современного программного обеспечения, сетевых версий электронных учебников и учебных пособий.

3. Дидактические инновации – инновирование (частичное изменение, модернизация) принципов, содержания, методов, форм обучения и диагностирования образовательных результатов, использование инновационных педагогических технологий в системе дополнительного профессионального образования.

4. Организационные инновации – организация единого информационного образовательного пространства, появление новых организационных структур (информационный центр, центр дистанционного обучения и др.), использование инновационных форм сотрудничества с потребителями образовательных услуг через организацию сетевого взаимодействия.

5. Управленческие инновации – использование в управленческой деятельности новых демократических, мотивационных методов, применение технологий стратегического, проектного менеджмента,

создание матричной структуры управления, использование информационно-коммуникационных форм и средств в управлении, внедрение новых механизмов контроля, экспертизы и диагностики деятельности образовательного учреждения системы дополнительного профессионального образования.

6. Экономические инновации – проведение маркетинговых исследований, осуществление хозяйственной деятельности, внедрение новых экономических механизмов в сфере оплаты труда работников учреждения дополнительного образования.

Термин «инновационные процессы» появился достаточно давно. В 1986 году этот термин был представлен в «Инновационном глоссарии»: «Инновационный процесс – процесс преобразования научного знания в инновацию, который можно представить как последовательную цепь событий, в ходе которых инновация вызревает от идеи до конкретного продукта, технологии или услуги и распространяется при практическом использовании» [2].

В качестве ведущей трактовки понятия «инновационный процесс» в нашем исследовании мы придерживаемся определения И.Р. Лазаренко: «Инновационный процесс – целенаправленное, необратимое, качественное изменение системы, ее подсистем, компонентов, осуществляемое посредством сменяющихся друг друга внутренне целостных и относительно самостоятельных этапов (подпроцессов)» [1].

Литература

1. Лазаренко, И.Р. Управление инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования управленческих педагогических кадров: дисс. ... д-ра пед. наук:13.00.01 / И.Р. Лазаренко. – Барнаул, 2006. – 379 с.
2. Мингалева, Ж.А. Словарь инновационных терминов [Электронный ресурс]. – URL: <http://iii04.pfo-perm.ru/Data/GOLOS/GOLOS1.htm>.
3. Новикова, Т.Г. Экспертиза инновационной деятельности: монография / Т.Г. Новикова. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 290 с.
4. Полонский, В.М. Инновации в образовании / В.М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4-14.
5. Чегодаев, Н.М. Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе последипломного образования педагогических кадров: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.М. Чегодаев. – СПб., 1997. – 534 с.

МНОГОУРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНА

ДОБРОПРАВОВА А.М.

Россия, г. Владимир, Владимирский государственный университет
им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В настоящий момент регионы переживают острый дефицит квалифицированных кадров многих рабочих профессий. За последние годы резко снизился приток молодежи в профессиональные училища и колледжи. Отсутствие на региональном рынке достаточного количества специалистов, способных работать в современных условиях и на новом высокотехнологичном оборудовании, ведет к тому, что внедряемые на предприятиях инновации оказываются неэффективными, затраты на разработку инновационного продукта не окупаются полученной прибылью, инновационные идеи в процессе их разработки и усовершенствования морально устаревают и т.п. [1]. В этих условиях подготовка рабочих кадров начального и среднего профессионального образования, безусловно, становится приоритетным направлением в региональной кадровой политике.

Одним из действенных способов привлечения выпускников школ к обучению в учреждениях начального и среднего профессионального образования является совершенствование механизма профориентации молодежи в посткризисных экономических условиях. Значительная часть выпускников школ не имеет сформированных планов профессионального самоопределения, не делает осознанного выбора. Выпускники нередко очень абстрактно представляют содержание профессий, потребность в них, путь их освоения и возможности трудоустройства. Кроме этого, за последние десятилетия престиж рабочих профессий в глазах выпускников российских школ настолько упал, что число желающих получить образование по этим специальностям резко сократилось. Причин тому несколько, одна из них – это ориентация молодежи и родителей на профессии, обеспечивающие быстрый заработок и возможность самозанятости, другая – это работа учреждений профессионального образования по привычке, как всегда, при желании заполнить учреждение любым способом, не утруждая себя поиском новых подходов, новых направлений подготовки (ведь из 36 УПО, подведомственных департаменту образования – 26 за последние 5 лет не открыли ни одного нового направления подготовки) [2].

Правильная профессиональная ориентация подростков на рабочие профессии заключается в решении двойственной задачи: с одной стороны, она должна отвечать запросам рынка труда, с другой – соответствовать способностям, наклонностям, навыкам и личным качествам молодежи при выборе будущей профессии. Таким образом, мировоззрение учеников старших классов необходимо формировать еще со школьной скамьи, особым способом настраивая видение мира и направляя на ту профессию, в которой они могут проявить себя как высококлассные специалисты, сформировать у школьников стойкий интерес к работе на производстве. Умение увидеть мир, например, «как инженер» или «как аграрий», должно начать развиваться в буквальном смысле слова еще со школьной скамьи.

Для этого необходимо сделать ставку на целенаправленную профориентацию старшеклассников и их адаптацию к рынку труда, а именно создать в общеобразовательных учреждениях «школьную интернатуру» (рис. 1), в которой учащиеся 9-11 классов проходят теоретико-производственную практику по индивидуальному плану, который разрабатывается кураторами (специалистами и руководителями предприятий) в соответствии с учебным планом и программой, разработанными общеобразовательными учреждениями совместно с учреждениями начального или среднего профессионального образования. При этом затраты экономических ресурсов по процедурам прохождения школьной интернатуры берет на себя полностью принимающее предприятие. Таким образом, школьная интернатура будет являться некой формой предпрофессионального образования, которое осуществляется с целью получения теоретических знаний и практических навыков учеников выпускных классов общеобразовательных учреждений, повышения степени их готовности к дальнейшему профессиональному образованию и самостоятельной профессиональной деятельности по избранной специальности. Школьную интернатуру необходимо сделать обязательной пунктом в образовательной программе школ, она должна быть формой ранней профориентации, позволяющей ребенку заранее определиться с будущей специальностью.

За время обучения школьники-интерны проходят тестовый контроль знаний и умений по разделам программы. Обучение в интернатуре завершается итоговой аттестацией как и по всем общеобразовательным предметам. По окончании срока подготовки школьникам-интернам, успешно выполнившим план и программу обучения и выдержавшим итоговую аттестацию, выдается удостоверение об окончании интернатуры и предоставляется возможность поступления в учреждения начального и среднего профессионального образования

на бюджетной основе без вступительных экзаменов с дальнейшим трудоустройством по специальности.

Конечно, профобразование должно быть ориентировано на конкретных заказчиков кадров. Причем в идеале речь должна идти о целевой контрактной подготовке, когда предприятие не только направляет ученика на обучение по конкретной специальности в учреждения начального и среднего профессионального образования и гарантирует ему прохождение практик и последующее трудоустройство, но и оплачивает его обучение и даже выплачивает ему стипендию. В таком случае приоритетным правом на заключение таких контрактов пользуются студенты, успешно закончившие школьную интернатуру. Конечно, это стоит немалых денег, но предприятия и организации региона должны сознательно идти на эти траты, чтобы получить персонал, умеющий применять современные технологии и работать в условиях конкуренции. Результатом такой профориентационной работы будет конкурс при наборе в учебные заведения начального и среднего профессионального образования на дефицитные для региона профессии и специальности.

На сегодняшний день доля студентов учреждений начального и среднего профессионального образования, обучающихся по образовательным программам, в реализации которых участвуют работодатели (включая организацию учебной и производственной практики; предоставление оборудования и материалов; участие в разработке образовательных программ и оценке результатов их освоения, проведении учебных занятий), от общей численности студентов учреждений начального и среднего профессионального образования составляет 15%. Возврат политики региона к целевой контрактной подготовке специалистов способен увеличить этот показатель в ближайшие годы до 50%.

Важную роль в процессе подготовки специалистов, востребованных на рынке труда в условиях модернизации социально-экономической системы региона, играют органы государственной власти субъектов РФ. Например, во Владимирском регионе управление в сфере образования осуществляет Департамент образования администрации области.

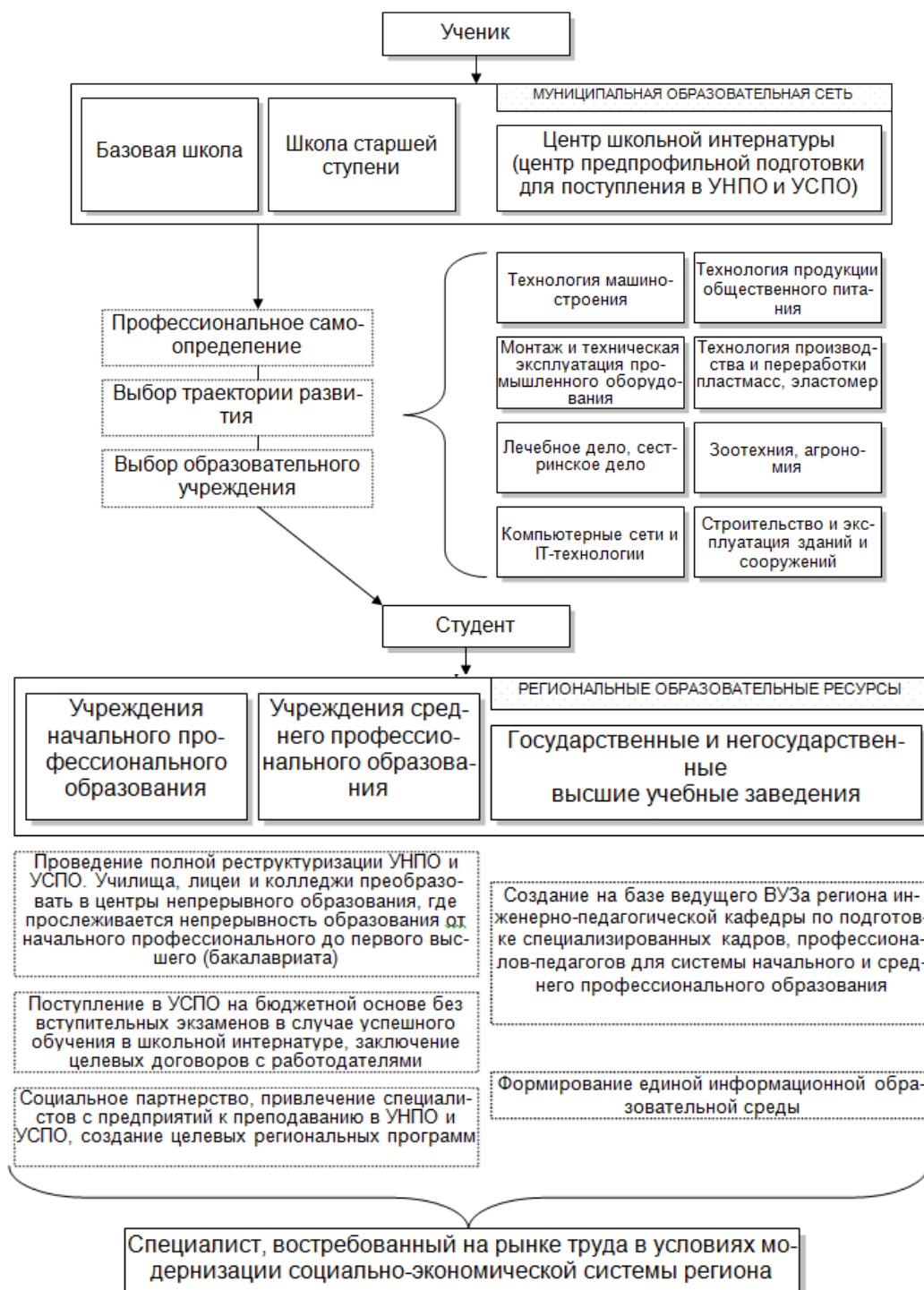


Рис. 1. Схема подготовки специалиста, востребованного на рынке труда в условиях модернизации

Решение проблемы привлечения школьников к обучению в начальных и средних профессиональных образовательных учреждениях, восстановления престижа рабочих профессий требует вмешательства государственных органов управления образованием. Для осуществле-

ния целенаправленного действия на решение вышеперечисленных проблем необходимо создать в Департаменте образования Владимирской области отдел профессиональной ориентации и пропаганды рабочих специальностей (рис. 2). Эффективность реализации данным отделом служебной функции по направлению профессиональной ориентации и пропаганды рабочих специальностей заведомо будет более высокой по сравнению с эффективностью осуществления этой же функции сотрудниками, работающими в других отделах. Так, создание в Департаменте образования Владимирской области данного отдела призвано повысить эффективность деятельности департамента в этом направлении по сравнению с тем периодом, когда эта функция косвенно и недостаточно осуществлялась сотрудниками других отделов.

Главными препятствиями на намеченном пути модернизации системы образования Владимирской области являются избыточное количество вузов (негосударственных), настрой родителей на юридическое и экономическое высшее образование для детей и полная безграмотность и отсутствие интереса работодателей в работе с молодежью. Поэтому региональным властям предлагается, с одной стороны, на полную мощь задействовать свои информационные ресурсы, разъясняя родителям карьерные и финансовые перспективы детей в реальной экономике и бесперспективности в непроизводительных отраслях. А с другой – пойти на финансовые льготы для бизнеса, стимулируя переход образования под их финансирование. Как минимум при организации практик и оснащении учебных заведений, а в лучшем случае – выкупа предпринимательскими структурами техникумов и училищ для подготовки нужных им рабочих и специалистов.

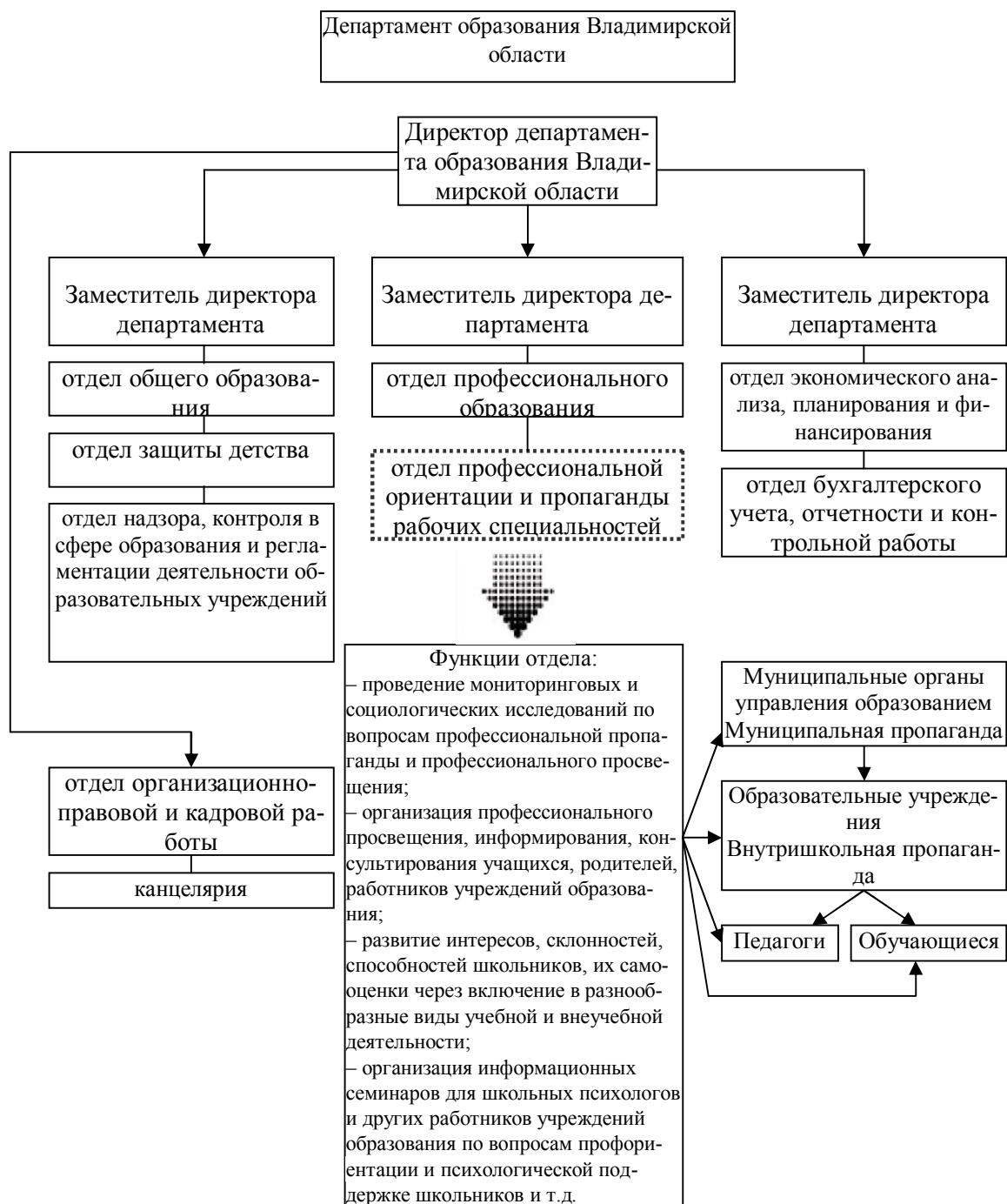


Рис. 2. Организационная структура Департамента образования Владимирской области с выделенным отделом профессиональной ориентации и пропаганды рабочих специальностей

Литература

1. Джумаева, Р.А. Проблемы кадрового обеспечения модернизации региональной хозяйственной системы / Р.А. Джумаева, Т.З. Мухутдинова // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 20. – С. 311-319.

2. Программа модернизации системы профессионального образования Владимирской области в целях реализации стратегии социально-экономического развития региона – оценка качества образования в России [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oko-rf.ru/>.

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ

КАПЛУНОВИЧ Т.А.

Россия, г. Великий Новгород,
Новгородский институт развития образования

Необходимость оптимизации методической работы в школе обусловлена тем, что в настоящее время ее возможности недостаточно эффективно используются для успешного решения новых задач, определенных в стратегии развития российского образования. Отсутствие конкретных диагностических показателей этой успешности и соответствующих данных о продуктивности деятельности участвующих в такой работе педагогов приводит к тому, что в последующей оценке ее эффективности используются либо формальные значения, не отражающие действительные эффекты («охват методической работой», «количество проведенных методических мероприятий», «число подготовленных методических разработок» и т.п.), либо такие, в достижении которых вклад методической службы невозможно отделить от других факторов.

Очевидно, что оптимизация должна быть направлена, прежде всего, на усиление ее влияния на качество образования и на его инновационное развитие. Для этого необходимо определить и запустить особый механизм формирования заказа к методическим службам, четко выделив те результаты в образовательной практике, по изменению которых можно будет оценивать эффективность деятельности подобных служб, их «полезность».

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» речь идет не столько о совершенствовании существующей практики обучения и воспитания детей, сколько о проектировании и внедрении в эту практику новых моделей, об оптимизации учебно-методического, дидактического и кадрового обеспечения решения новых задач. Вместе с тем, существуют противоречия между:

– весьма высоким потенциалом методической работы в сопровождении индивидуального квалификационного, социально-

профессионального роста педагогов и ее сохраняющейся преимущественной ориентацией на выполнение информационно-просветительской функции, обмен накопленным опытом без его теоретико-экспериментального обоснования;

– возрастающим количеством весьма продуктивных научно-педагогических исследований (в том числе, диссертационных), в которых представлены инновационные модели педагогической деятельности и несформированностью механизмов внедрения этих моделей в массовую практику посредством методической работы;

– расширяющейся практикой привлечения методических объединений к профессионально-общественной оценке труда учителей при их аттестации и неразработанностью соответствующей системы мониторинга профессиональных достижений в процессе методической деятельности.

В научных исследованиях, посвященных проблемам организации методической работы, содержатся некоторые предпосылки разрешения названных выше противоречий, которые могут выступать в качестве концептуальных оснований ее оптимизации.

1. Оптимизация предполагает конструирование такой системы мер, которая так преобразовывала бы методическую работу, чтобы достигались лучшие, чем прежде, максимально возможные результаты [1]. Ценностно-концептуальную основу проектирования таких мер может составить переход от ее преимущественного рассмотрения как формы дополнительного профессионально-педагогического образования к пониманию особой функции в оптимизации управления современной школой. Одним из способов оптимизации является «генерализация», т.е. выбор некоторой общей «стержневой» идеи, например, целевой ориентации деятельности методической службы на обеспечение реализации той или иной инновационной стратегии развития учреждения. В этом случае акцент при проектировании содержания, процесса, организационных форм этой деятельности и выборе критериальной базы мониторинга ее эффективности переносится на осмысление ее конкретных функций в решении стратегических задач, на формирование механизмов управления этой работой, обеспечивающих выполнение данных функций, на уточнение показателей результативности.

2. К базовым инновационным стратегиям относят стратегии «диверсификационного» «интенсивного», «интегративного» роста и стратегию «сокращения» [2]. Поскольку при «диверсификации» акцент делается на освоении видов деятельности, не связанных с традиционным для учреждения профилем, то развитие школы может быть обеспечено путем предоставления другим учреждениям и педагогиче-

ским работникам инновационных методических продуктов. В учреждении, выбравшем для себя инновационную стратегию «интенсивного» роста, оптимизация методической работы, как внутреннего ресурса, возможна за счет повышения уровня инновационно-методической компетентности педагогов за счет их включения в экспериментальную деятельность по разработке эффективных моделей решения наиболее стратегически значимых психолого-педагогических проблем. При выборе стратегии «интегративного» роста исключительную важность приобретает поиск и привлечение к методической работе на взаимовыгодных условиях других организаций (ВУЗов, муниципальных методических служб и др.) в целях повышения ее качества и эффективности. Наконец, в случае реализации стратегии «сокращения», состоящей в уменьшении нецелесообразных издержек, основу оптимизации методической работы может составить, например, усиление ее экспертной функции, позволяющей по итогам экспертизы труда педагогов более рационально распределять стимулирующий фонд оплаты труда, либо инновационно-проектной функции, связанной с ускорением разработки или внедрения новых, более эффективных технологий педагогической деятельности, обеспечивающих уменьшение неэффективных издержек.

3. В зависимости от выбранной образовательным учреждением стратегии своего развития определяются также критерии анализа и оценивания качества и эффективности методической работы. Несмотря на уже существующую критериальную и инструментальную базу оценки, она не достаточна. В связи с особой функцией этой работы по отношению к системам более высокого порядка следует специально анализировать ее «системные эффекты», в частности, эффективность в обеспечении динамики образовательных результатов, успешности участия образовательного учреждения в реализации основных направлений модернизации образования, наращивании инновационно-методического ресурса. При выборе показателей необходимо учитывать также ожидаемый «оптимизационный эффект»: признание методической службы учреждения как наиболее эффективной на областном или муниципальном уровне, значительное увеличение спроса на инновационно-методические продукты со стороны других организаций или лиц, повышение экономической эффективности методической работы (достижение более высоких результатов при тех же или меньших затратах на ее организацию) и т.д.

Интегративным системным эффектом станет достижение школой более высокого качества образования и повышение уровня ее конкурентоспособности. В качестве интегративного личностного эф-

фекта может рассматриваться профессиональная карьера педагога (квалификационная, должностная, монетарная, социальная), т.е. его движение по ступеням профессионального развития, характеризующим уровни достижений в различных видах деятельности (профессиональной, управленческой, общественной и др.) и повышение статуса в социально-образовательной среде. Карьерные достижения педагога проявляются в умениях и способностях к проектированию и реализации индивидуального карьерного маршрута, в его «карьерном потенциале», структурно-содержательная характеристика которого включает карьерные ориентации, карьерные возможности и карьерную компетентность.

Интегративные эффекты могут быть достигнуты за счет усиления карьероформирующей направленности методической работы, а именно:

- ее построения на основе системно-диагностического анализа успешности решения стратегических задач за счет наращивания инновационно-субъектного и инновационно-методического потенциала школы;

- выделения в организационной структуре учреждения специальной службы, осуществляющей профессионально-общественную экспертизу и оценку успешности учителей, мониторинг их профессиональных, социальных и личностных достижений и оказывающей помощь в планировании и реализации карьерных маршрутов;

- включения в критериальную базу оценивания этой работы специальных показателей, характеризующих, с одной стороны, конкурентоспособность учреждения, с другой – динамику уровня карьерного потенциала педагогов.

Литература

1. Каплунович, Т.А. Оптимизация системы оценки качества дошкольного образования: монография / Т.А. Каплунович, С.В. Никитина. – Новгородский институт развития образования, Великий Новгород, 2009. – 134 с.

2. Каплунович, Т.А. Оценка качества инновационной деятельности в школе: науч.-метод. рекомендации / Т.А. Каплунович, Г.В. Мисюля, В.А. Шадрин. – Великий Новгород: Новгородский региональный центр развития образования, 2009. – 125 с.

ПРОЦЕССЫ КОЭВОЛЮЦИИ В УПРАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

ОРЛОВ Е.В.

Россия, г. Нижний Новгород,
Нижегородский архитектурно-строительный университет

Система образования России переживает нелегкие времена. Сложность заключается в том, что образование претерпевает модернизацию. Этот процесс проходит сразу по многим направлениям и осложняется тем, что и в переходный период мы не можем позволить снизить качество результата образования.

Очевидно, что на передний план в период модернизации выходят управленческие вопросы. В настоящее время значительное количество исследований посвящено управленческой тематике. И не случайно квалификационные требования, предъявляемые к руководству образовательными учреждениями, включают и наличие образования в области управления или менеджмента.

Решение управленческих задач в образовании, особенно в период модернизации, становится весьма сложным делом. Сложность заключается, прежде всего, в выборе управленческой модели. И выбор этот зависит от того, какие целевые установки будут доминировать в деятельности образовательного учреждения. Для начала необходимо определить специфику управляемой организации, которая действует в системе образования.

Так как объектом управления служат процессы, то и специфику образовательной организации следует искать в особенности основополагающего процесса. Таковым для образовательной организации является педагогический процесс. Соответственно, специфика образовательного учреждения заключается в том, что во главе угла стоит педагогика.

Беда заключается в том, что в современной науке и практике педагогика редко воспринимается как управленческая дисциплина. Не обладая соответствующими знаниями, руководители образовательных учреждений не могут применить управленческие педагогические технологии в своей практике, вследствие чего они обращаются к другим управленческим дисциплинам, таким как менеджмент, государственное или муниципальное управление, что не дает желаемых результатов.

В настоящее время педагогика определяется как наука о специально организованных образовательных процессах. Специально организовать образовательный процесс, значит, управлять им. Педагогика выявляет закономерности процесса становления личности и разраба-

тывает рекомендации по управлению этим процессом. Соответственно, педагогика может считаться управленческой дисциплиной. Отношение к ней нужно так же, как и к любой другой научной дисциплине, разрабатывающей управленческие технологии.

Об управленческом аспекте в педагогике ещё 40 лет назад говорили отечественные учёные – А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова. Широко распространённым стало определение Х.Й. Лийметсом понятия воспитания, как управления процессом формирования и развития личности [1; С. 193]. Именно это определение позволяет говорить о необходимости использовать технологию в управлении педагогическим процессом.

Если педагогический процесс является основополагающим в деятельности образовательного учреждения, значит и базовыми должны являться педагогические технологии. В то же время, значимыми могут быть и управленческие технологии, разработанные в рамках других управленческих дисциплин.

Казалось бы, в данном случае целесообразно обратиться к общей теории управления. Однако эта наука находится в стадии становления и не может предоставить общих рекомендаций в отношении создания универсальной технологии управления образовательным учреждением. Общая теория управления распадается на отдельные управленческие дисциплины, обслуживающие соответствующие виды управления.

Так как управление обществом подразделяется на три основных вида – социальное, государственное и менеджмент, рассмотрим их различия.

Социальное управление – это управление процессами взаимодействия личностей и групп для реализации общих интересов, для решения социальных проблем. Ключевой особенностью являются общие интересы как конечная цель социального управления.

Государственное управление – управление процессами организации условий жизни общества, упорядочивание и нормирование деятельности отдельных личностей и организаций для удовлетворения интересов власти. Так как власть в государстве не идентична обществу, то интересы власти далеко не всегда совпадают с общими интересами.

Менеджмент – управление процессами использования ресурсов для достижения целей организации. Это наука управления людьми для выполнения поставленных перед организацией задач. Для менеджмента ключевой особенностью являются интересы организации, её эффективной деятельности, которая приносит прибыль.

Нам представляется очевидным, что педагогика относится именно к социальному управлению, является её отраслью (по определению, данному А.Т. Куракиным ещё в 70-е годы XX столетия). Следует ли из этого, что в управлении образовательным учреждением следует использовать только технологии, разработанные в рамках социального управления или даже уже – в рамках педагогики?

Вспомним о требованиях к деятельности образовательного учреждения. Требования соблюдать нормы и государственные стандарты определяет необходимость использовать государственное управление. Требования относительно качества образовательных услуг, несомненно, связаны с менеджментом. Требования к учебно-методическому обеспечению и достижению воспитательных и учебных результатов, безусловно, относятся к педагогике. А сама педагогика относится к социальному управлению.

Целесообразность объединения различных видов управления очевидна. При этом повышается эффективность управления. Согласитесь, что гораздо сложнее всё время применять различные управленческие концепции к разнообразным задачам в руководстве учреждением, чем пользоваться единой концепцией.

В управлении назрела ситуация, когда необходимо использовать достижения различных управленческих дисциплин, объединяя их в единую управленческую практику. Уже сегодня ясно, что менеджмент нуждается и использует технологии социального управления. Государственное управление буксует из-за избыточности нормирования и недостатка социального аспекта и лучших наработок менеджмента. Методологию объединения управленческих технологий описывает коэволюционная мировоззренческая модель [2]. По сути, модель регулируемого эволюционирования и строится на концепции коэволюции, как сонаправленного, взаимообусловленного развития систем или их элементов при наличии субъекта управления.

Так как специфика видов управления определяется целевыми установками, то их коэволюция лежит в плоскости целеполагания. Объединяющей будет та управленческая технология, которая имеет самые общие цели. Таковыми являются цели достижения общего блага, то есть, цели, связанные с управлением обществом как родового понятия в общей теории управления.

Достижение таких целей возможно при соблюдении большинством членов общества правил и норм совместной жизни, то есть, общественной морали. Как видим, это задача воспитательная, направленная на становление человеческой личности. Соответственно, за основу

в практической деятельности можно брать технологию социального управления.

На практике мы применяли методологию и технологию средового подхода в управлении образовательным учреждением [3]. Средовой подход, разработанный Ю.С. Мануйловым, является технологией социального управления, которая применима в различных областях управления, в том числе государственного (муниципального) управления и менеджмента и является примером коэволюции управленческих моделей.

Целью в данной технологии является личность человека, понимаемая как субъект обладания ценностями среды. Такая постановка цели дает возможность, во-первых, конкретизировать цель, выявляя различные её аспекты, а, во-вторых, учитывать конкретные ценности того общества, где существует человек. Исходя из определения конкретных целей, далее проектируются способы их достижения, определяются средства и управленческие действия с ними. Все компоненты данной технологии взаимосвязаны, что определяет её логичность и алгоритмичность, а значит, эффективность.

Разработанная в средовом подходе технология целеполагания позволяет конкретизировать государственные стандарты и нормы, которые в дальнейшем встраиваются в управленческую технологию. Используя единое понятийное поле средового подхода, мы можем объединить педагогическую технологию с государственным нормированием и стандартизацией, с такими технологиями менеджмента, как Сбалансированная Система Показателей, методы управления качеством, что и позволяет, говорить о коэволюции управленческих моделей.

Литература

1. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды \ Под. ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. Л.И. Новикова. – М., 2010.
2. Карпинская, Р.С. Философия природы: коэволюционная стратегия / Р.С. Карпинская, И.К. Лисеев, А.П. Огурцов. – М.: Интерпракс, 1995. – 352 с.
3. Мануйлов, Ю.С. Опыт освоения средового подхода в образовании / Ю.С. Мануйлов, Г.Г. Шек. – М.–Н. Новгород, 2008. – 220 с.

РОЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

СЕВРЮКОВА А.А.

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

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования ставит перед школой непростые задачи:

- придание результатам образования социально и личностно значимого характера;
- более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области;
- возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний;
- существенное повышение мотивации и интереса к учению;
- обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания [7, с. 16].

Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования определяет направления развития ученика: личностное развитие, социальное развитие, познавательное развитие и коммуникативное развитие.

Основные результаты обучения и воспитания в отношении достижений личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития обеспечивают широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью, мобилизацией и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

Соответственно, школьное образование обращается к переходу:

- от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формированию умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями;
- от «изолированного» изучения учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач (т.е. от ориентации на учебно-предметное содержание школьных

предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов);

– от стихийности учебной деятельности ученика к ее целенаправленной организации и планомерному формированию, созданию индивидуальных образовательных траекторий;

– от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения [7, с. 18].

Поэтому вполне резонно возникают вопросы:

– Каким должно быть общее образование, чтобы обеспечить решение стоящих перед ним задач?

– Как оно должно вписываться в общую систему образования и самореализации российских граждан?

– Как организовать образовательный процесс, чтобы развивать каждого ученика как личность?

Определённые надежды связаны с использованием личностно-ориентированной парадигмы образования, которая становится приоритетной в деятельности педагогических коллективов современных школ. Она, с одной стороны, предполагает осознанную ориентацию учителя на личность учащегося, что является условием его развития, и, с другой стороны, сама личностная ориентация как процесс взаимодействия учителя и ученика является сущностью их развития [4].

В педагогической литературе приводится обстоятельная характеристика парадигмы личностно ориентированного образования, раскрывающая сущностные, содержательные, функциональные, технологические его характеристики [1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

Теория личностно ориентированного обучения появилась в 90-е годы XX века. Она является воплощением идей гуманистической философии, психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс и др.) и педагогики (М. Монтень, Э. Роттердамский, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Д. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.).

Большое значение для разработки теории и технологий личностно ориентированного обучения имели системы обучения и воспитания, предложенные в 60–80-е гг. XX века группой педагогов-новаторов (И.П. Иванов, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, Н.Н. Палтышев, М.П. Щетинин, Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Б.П. Никитин и др.). Главную особенность личностно ориентированного обучения, составляет «признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса». Целью личностно ориентированного обучения выступает развитие индивидуальности. Иначе го-

воря, «в центре внимания педагога – уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях» (В.С. Кукушин и другие).

Основным принципом личностно ориентированного обучения является принцип субъектности ученика. Исходя из этого, определяются содержание, методы обучения, а также стиль взаимоотношений учителя и ученика. Учитель не принуждает ученика изучать обязательный материал, а создает наилучшие условия для его саморазвития. В соответствии с этим ученику предоставляется возможность выбрать учебный материал, отвечающий его субъектности (целям, интересам, желаниям, способностям и т. д.). Ученик сам отбирает, изучает, анализирует, делает выводы. Упор делается не на запоминание, а на развитие самостоятельного мышления. При этом в содержание образования кроме научных знаний включаются методы и приемы познания, знания о том, как овладеть учебным материалом. Важно также понимать, что личностно ориентированное обучение невозможно без диагностики интеллектуального и духовного развития ученика.

Наряду с вышеописанным принципом субъектности ученика авторы называют ещё ряд принципов, характерных для личностно ориентированных технологий обучения [1; 2; 3; 9; 10; 11; 12; 13]:

1. Принцип личностного целеполагания, предполагающий создание условий для самоопределения учащихся по отношению к изучаемому материалу, своим результатам обучения. Определяя собственные цели, учащиеся принимают ответственность за их достижение; повышается их мотивация; приобретаются навыки целеполагания.

2. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. Учащиеся имеют право выбора смысла, цели, содержания, темпа, методов, средств, форм, критериев оценки обучения. Создавая собственные образовательные продукты, ученик получает соответствующее развитие.

3. Принцип метапредметных основ образовательного процесса. Педагог и учащиеся выходят за рамки своей учебной дисциплины, изучая фундаментальные образовательные объекты: закон, формула, экология и др.

4. Принцип продуктивности обучения. Создание учащимися разнообразных когнитивных, творческих, оргдеятельностных продуктов, отличающихся от общепринятых образцов, является ценностью образовательного процесса.

5. Принцип первичности образовательной продукции учащихся. Личностное содержание образования (идеи, версии, гипотезы, интерпретации и т.п.) опережает изучение общепринятых научных и культурных образцов.

6. Принцип ситуативности обучения. Процесс обучения – последовательность ситуаций, в которых учащиеся ставят проблему, ищут ее решение, создают свой образовательный продукт, находятся в творческом поиске, соотносят свои результаты с аналогами.

7. Принцип образовательной рефлексии. Предполагает осознание педагогом и учащимися своей деятельности, себя в образовательном процессе. Они как субъекты учебного процесса осознают смыслы, способы деятельности, оценивают свои результаты, обнаруживают затруднения и проблемы.

Примерами систем и технологий личностно ориентированного обучения являются: технологии педагогики сотрудничества, педагогическая система М. Монтессори, технология обучения в школе С. Френе, технология французских мастерских, технология кооперативного обучения, Дальтон-технология.

Большой вклад в развитие теории личностно-ориентированного образования внесла И.С. Якиманская. Работы этого автора посвящены проблематике личностно-ориентированного развивающего обучения [12; 13].

Рассматриваются не только особенности данного обучения, но и его специфика. В авторской концепции личностно-ориентированного образования определены основные цели современной общеобразовательной школы, важнейшей из которых признана проектирование и организация наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности в учебном процессе. Таким образом, личностно-ориентированное образование есть системное построение взаимосвязи учения, обучения, развития. Это целостный образовательный процесс, существенно отличающийся от традиционного учебно-воспитательного процесса.

Рассматривая феномен личностно-ориентированного развивающего обучения, И.С. Якиманская исходит из признания уникальности субъективного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. При проектировании образовательного процесса необходимо исходить из признания двух равноправных источников: обучения и учения. Обучение, которое обеспечивает полноценное усвоение знаний, формирует учебную деятельность и тем самым влияет на умственное развитие и есть развивающее обучение.

Автор утверждает, что существующие модели личностно-ориентированного обучения можно разделить на три группы:

1. Социально-педагогическая.
2. Предметно-дидактическая.
3. Психологическая.

Принципы построения данной системы нацелены на всестороннее развитие личности. Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения, как нормативно построенного процесса к учению, как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки.

Проектирование личностно-ориентированной системы обучения предполагает: признание ученика основным субъектом процесса обучения; определение цели проектирования – развитие индивидуальных способностей ученика; определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления и структурирования субъектного опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения.

Что необходимо сделать, чтобы реализовать модель личностно-ориентированного обучения в школе? И.С. Якиманская предлагает следующее [12; 13]:

1. Принять концепцию образовательного процесса не как соединение обучения и воспитания, а как развитие индивидуальности, становление способностей, где обучение и воспитание органически сливаются.
2. Выявить характер взаимоотношений основных участников образовательного процесса: управленцев, учителей, учеников, родителей.

Основной принцип разработки личностно-ориентированной системы обучения является признание индивидуальности ученика, создание необходимых и достаточных условий для его развития. Индивидуальность – обобщенная характеристика особенностей человека, устойчивое проявление которых, их эффективная реализация в игре, учении, труде, спорте определяет индивидуальный стиль деятельности как личностное образование.

Основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного процесса: учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения; изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть, направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ученика; в ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием задаваемых знаний; активное стиму-

лирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями; учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач; необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала; при введении знаний о приемах выполнения учебных действий необходимо выделять общелогические и специфические предметные приемы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии; необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал; образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлекссию, оценку учения как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, их описание, использование учителем на уроке, в индивидуальной работе (различные формы коррекции, репетиторства).

Таким образом, можно констатировать высокую направленность личностно-ориентированной парадигмы на достижение обучающимися новых образовательных результатов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК. – М.-Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
2. Бондаревская, Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий / Е.В. Бондаревская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – № 7. – 2009. – С. 15-25.
3. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
4. Ильясов, Д.Ф. Педагогическая деятельность в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Методические рекомендации / Д.Ф. Ильясов, А.А. Севрюкова. – Челябинск: изд-во ООО «ПРОНТО», 2011. – 96 с.
5. Ильясов, Д.Ф. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя : учеб. пособие для слушателей курсов проф. переподготовки и повышения квалиф. раб. образования /

Д.Ф. Ильясов, О.А. Семиздралова, Л.Г. Махмутова, Л.А. Нижегородова. – М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 344 с.

6. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.

7. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (проект) / Рос. акад. образования ; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

9. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

10. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 2000. – 147 с.

11. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.

12. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 110 с.

13. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ В ГБОУ СПО ПО «КУЗНЕЦКИЙ МНОГОПРОФИЛЬНЫЙ КОЛЛЕДЖ»

ЕМОХОНОВА О.В., КУКУШКИНА И.В.

Россия, г. Кузнецк Пензенской обл.,
Кузнецкий многопрофильный колледж

Происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа.

Развитие системы профессионального образования учитывает то, что для инновационной экономики нужны следующие типы профессионального знания:

– знания, обеспечивающие деятельность в рамках крупных кластеров;

– знания, необходимые для поддержания постоянного обновления технологий;

– знания, необходимые для управления современной постиндустриальной экономикой, экономикой знаний. Для этого ведутся работы по формированию предпринимательских компетенций у обучающихся.

Большое значение для дальнейшего развития образовательных учреждений имеет обеспечение сетевого взаимодействия учреждений образования, науки, бизнеса и экономики в целом, что соответствует определению сетевых связей как важнейшего элемента экономики знаний.

Инновационный характер профессионального образования обеспечивается за счет:

– интеграции образовательных программ с реальным производством, в том числе посредством предоставления образовательных услуг ведущими предприятиями соответствующих отраслей;

– создания системы независимых механизмов оценки качества образования, профессиональных стандартов и экзаменов, обеспечивающих постоянную отбраковку устаревших образовательных программ, включая механизмы независимого присвоения квалификаций выпускникам учреждений профессионального образования.

С целью успешного и стабильного развития в региональной образовательной системе ГБОУ СПО «Кузнецкий многопрофильный колледж» была проанализирована современная социальная ситуация и ситуация на рынке труда, определен круг реальных проблем, стоящих на пути повышения качества подготовки специалистов и разработаны пути обновления образовательной среды колледжа как социокультурного образовательного центра города и района.

Ключевая задача сегодня – это эффективное партнерство, способствующее развитию профессионального обучения. Сегодня у колледжа 49 социальных партнеров различных форм собственности. Предприятия Мета- Кузнецк, ИП Ильдейкина и ряд других, ежегодно принимают на циклы производственного обучения и производственной практики обучающихся колледжа. Заключены долгосрочные договоры, учитывающие перспективы развития отдельных предприятий.

Делая ставку на кластерное развитие и учитывая, что в Кузнецке и Кузнецком районе создан мебельный кластер, ГБОУ СПО «Кузнецкий многопрофильный колледж» в новом учебном году осуществил набор учащихся на базе основного общего образования на обучение по профессии НПО «Мастер столярного и мебельного производства».

В рамках конкурсов инновационных проектов колледжу выделены средства в сумме 3 млн. руб. на приобретение оборудования для мастерской по указанной профессии. В настоящее время осуществляется поставка оборудования.

По программе Министерства образования Пензенской области в 2011 году была осуществлена поставка оборудования для мастерской по востребованной на региональном рынке труда профессии «Сборщик обуви», пополнены новыми машинами швейные мастерские. Оборудован новый компьютерный класс с 16 компьютерами, приобретены 2 интерактивные доски. Всего было получено оборудования на сумму 2 млн. 611 тыс. руб.

Успех в развитии экономики России в значительной степени зависит от успешной деятельности предпринимателей. Поэтому первостепенное значение приобретает такая подготовка молодежи, которая позволит им свободно ориентироваться в условиях быстрых изменений рыночной конъюнктуры.

Новые ценности диктуют и новые задачи образования, одна из которых – формировать у обучающихся качества предпринимателя и навыки ведения бизнеса. Инновации в лаборатории, в первую очередь, должны быть направлены на создание личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей.

В ГБОУ СПО ПО «Кузнецкий многопрофильный колледж» сформировалась и совершенствуется система по развитию предпринимательских качеств у обучающихся:

Элементы данной системы:

1. Учебная деятельность: изучение основ предпринимательства в рамках учебно-производственной деятельности.

2. Внеурочная деятельность: работа «Школы молодого предпринимателя» и использование различных форм внеурочной деятельности для активизации молодежи в области предпринимательства.

3. Деятельность субъектов малого бизнеса из числа преподавателей и мастеров производственного обучения.

В рамках учебно-производственной деятельности формированию предпринимательских качеств способствует наличие учебной парикмахерской, учебного магазина, ателье, учебного хозяйства, ветеринарной клиники.

Наш колледж является многопрофильным двухуровневым учебным заведением и кроме основных, реализует программы дополнительного образования. В разрезе одной рабочей профессии каждый обучающийся осваивает 2-3 специальности. На последнем курсе обучения каждый обучающийся по своему желанию имеет возможность

получить сопутствующую рабочую профессию, востребованную на рынке труда на курсах профессиональной подготовки. В 2011 – 2012 учебном году 19 юношей, обучающихся по профессии «Автомеханик» получали дополнительную профессию «Сварщик», 5 девушек, обучающихся по профессии «Продавец» получали дополнительную профессию «Повар». Это повышает их конкурентоспособность на рынке труда и дает возможность организовать собственный бизнес.

На базе образовательного учреждения действует «Школа молодого предпринимателя», где осуществляется обучение основам предпринимательской деятельности, проводятся семинарские и консультационные занятия для предпринимателей из числа выпускников и сотрудников колледжа по самым актуальным вопросам ведения предпринимательской деятельности. У обучающихся формируется представление о деловой и предпринимательской активности, развивается способность самостоятельно принимать экономические решения и анализировать экономическую ситуацию в бизнесе. Курс строится на основании максимального использования практических форм обучения (ролевые и деловые игры, создание презентаций, мастер-классы и т.д.)

Ежегодно в колледже проводятся «Неделя предпринимательства», «Дни малого и среднего бизнеса», Дни информирования выпускников по вопросам создания предприятий малого и среднего бизнеса, конкурсы бизнес-проектов и т.д.

Третий год подряд обучающиеся колледжа занимают первые места в областном конкурсе бизнес-проектов обучающихся образовательных учреждений Пензенской области.

Одной из форм обучения предпринимательству является также организация обмена опытом на семинарах, конференциях, для участия в которых приглашаются успешные предприниматели города и района.

Таким образом, инновационный характер системы образования в колледже отражает специфику региона и представляет собой результат специально организованной деятельности педагогов, отражающий существенные характеристики своеобразия совокупного педагогического опыта и образовательной идеологии региона.

Литература

1. Наумов, С.В. Решаем проблемы системы образования комплексно / С.В. Наумов // Педагогическое обозрение. – 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДООУ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

ЕДАКОВА И.Б., КОЛОСОВА И.В., СЕМЕНОВА М.Л.

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

Предметная среда в детском саду – важный компонент дошкольного образования. В зависимости от того, как она устроена, из каких игрушек и дидактических пособий она состоит, можно определить её развивающий потенциал. Правильно организованная предметная среда во многом определяет как успешность полноценного развития детей, так и качество реализации программного содержания.

В настоящее время актуальность проблемы целесообразного создания предметно-развивающей среды в ДООУ связана с введением ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям её реализации, где указано, что предметная среда должна отражать совокупность условий, обеспечивающих развитие ребёнка.

Современные исследователи понятие «предметно развивающая среда» трактуют по-разному, общим является определение «среды» как совокупности условий, воздействующих на развитие личности обучающегося. Отмечается, что главное предназначение предметной окружающей среды заключается в развитии ребёнка, его самореализации в самостоятельности.

К сожалению, на практике не всегда созданная среда соответствует указанным требованиям и направлена на выполнение социального заказа, представленного действующим Законом РФ «Об образовании», в котором провозглашен приоритет личностного развития воспитанников. Анализ предметной среды в ДООУ показывает типичные для дошкольных учреждений ситуации:

1. Статичность и однообразие материалов характеризуют «красиво оформленные» уголки и правила их использования, удобные для педагога.

2. Прямой словесный или негласный запрет на использование материалов и оборудования уголков в свободной самостоятельной деятельности.

3. Несоответствие оборудования и материалов возрастным особенностям и актуальным интересам детей.

4. Предметная среда насыщена игрушками и оборудованием для развития сюжетно-ролевых игр.

5. В среде недостаточно материалов, направленных на саморазвитие, самореализацию и самоорганизацию ребёнка в деятельности.

6. Представленные в среде материалы эстетически малопривлекательны; однотипность их возможного использования не стимулирует интереса детей данных материалов к применению в свободной деятельности.

Критериями качества предметно-развивающей среды являются активность и самостоятельность ребёнка в среде. Взаимодействуя с образовательной средой, он либо становится реальным субъектом деятельности, либо нет.

Показателем самостоятельности и ее содержания (по исследованиям А.В. Кенеман, Г.П. Лесковой, Н.В. Полтавцевой и др.) является мотив, который побуждает ребенка к деятельности, который формируется за счёт обогащения арсенала умений и изменения условий.

Условно всё предметное содержание можно разделить на три группы: «сегодня» – материал, с которым дети начинают знакомиться в организованных формах взаимодействия со взрослым; «вчера» – материал, исследованный, уже известный, освоенный на личном опыте, используемый в повседневной жизни для приобретения новых знаний; «завтра» – содержание, с которым предстоит познакомиться в недалёком будущем. Созданная таким образом предметная среда обеспечивает реализацию деятельности ребёнка на уровне, актуальном в данный момент, и содержит потенциальную возможность дальнейшего развития его деятельности.

При организации предметной среды в групповых помещениях воспитателем необходимо учитывать всё, что будет способствовать становлению базовых характеристик личности каждого ребёнка, развитию его способностей и интересов. Важно помнить, что решение программных образовательных задач согласно ФГОС должно осуществляться не только в совместной деятельности взрослого и детей, но и в самостоятельной деятельности детей, а также при проведении режимных моментов. С этой целью должна прослеживаться связь между содержанием непосредственно образовательной деятельности и деятельностью самостоятельной, где дети имеют возможность закрепить полученную информацию, средства и способы познания, преобразования окружающей действительности.

Целесообразность предметно-развивающей среды обеспечивается реализацией ряда принципов.

Принцип развития. Предметная среда должна быть наполнена материалами, обеспечивающими возникновение познавательной активности ребёнка, проявления некоторого усилия, перегруппировки имеющихся у него знаний и использования их в конкретном случае, так называемое «ломание головы», что способствует активизации процессов мышления и развития.

Принцип оптимальности. Предполагает необходимость наполнения предметной среды материалами и оборудованием без чрезмерного обилия и без недостатка. Традиционные материалы и материалы нового поколения должны подбираться сбалансированно, реализуя свою развивающую направленность.

Принцип целостности (интегративности). Материалы и оборудование могут быть использованы для решения образовательных задач различных образовательных областей создавая, тем самым, целостную, а не мозаичную картину мира, объединённую заданной темой.

Принцип активности в разных видах деятельности. Среда в дошкольном учреждении должна провоцировать детей на познавательную и двигательную активность, давать им возможность осуществлять разнообразную деятельность.

Принцип учета возрастных особенностей детей подразумевает выявление отличительных признаков в организации предметно-развивающей среды. Важно помнить, что даже в обустройстве игровых уголков в каждой возрастной группе должны быть свои особенности.

Принцип учета гендерной принадлежности. При оборудовании разнообразных уголков необходимо учитывать гендерную специфику развития детей дошкольного возраста. Содержание предметной среды должно соответствовать интересам и мальчиков и девочек, периодически изменяться, варьироваться, постоянно обогащаться с ориентацией на поддержание их интересов.

Принцип вариативности (региональности). В среде должны присутствовать материалы, отражающие культуру и традиции своего региона, его климатогеографические особенности.

Сегодня все чаще используется термин «интерактивная среда». Интерактивность среды раскрывает характер и степень взаимодействия между ними, формирует между ними обратную связь. Большую роль в этом играет взаимообучение детей. Как известно, «сверстниковые» формы сотрудничества в познавательно-игровой деятельности обеспечивают повышение познавательной активности и самостоятельности детей. Следовательно, игровой материал должен быть подобран таким образом, чтобы ребёнок имел возможность играть как самостоятельно, так и в группе сверстников.

При создании интерактивной предметной среды необходимо наличие автодидактических игрушек и игровых пособий, содержащих механизмы программированного контроля и оценки действий. Такими функциями обладают комплекты карточек «Логико-Малыш» по основным направлениям обучения и развития ребёнка-дошкольника.

Материалы и пособия, предназначенные детям, должны быть доступны, функциональны, должны быть направлены на развития личности ребёнка, осмысления им своих возможностей, возможных преобразований в предметном мире, в самом себе.

Следует отметить, что педагогически целесообразная предметно-развивающая среда обеспечивает реализацию индивидуальной траектории развития ребенка, поскольку при ее проектировании учитываются особенности развития дошкольников, определяется роль педагога относительно каждого воспитанника. Взаимодействие педагога с детьми в созданной таким образом среде ориентирует каждого из них на успех, радость достижения поставленных целей.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

ЛУЦЕНКО Г.Н.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл., Муниципальное
образовательное учреждение дополнительного образования детей
«Ленинский дом детского творчества»

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной образовательной политике, которые не могут не коснуться системы дополнительного образования для детей и молодежи.

Дополнительное образование является необходимым звеном в системе отечественного образования и играет значимую роль в воспитании, развитии и профессиональной ориентации подрастающего поколения. Оно многообразно, разнонаправлено, вариативно. Именно в условиях дополнительного образования дети в большей степени реализуют свой творческий потенциал и адаптируются в современном обществе.

Перечисленные специфические особенности системы дополнительного образования определяют сложность учреждения дополнительного образования как объекта управления. В широком смысле

управление может быть определено как регулирование состояния системы в целях получения нужного результата.

Основными особенностями управления УДОД являются:

- сложность управляемого объекта;
- проблемы информационного обеспечения;
- несовпадение целевых ориентаций участников образовательного процесса;
- трудности практической реализации ДО;
- ведущим стилем управления является стиль сотрудничества;
- ведущие функции управления – социально-психологические функции;
- деятельность управления выходит за рамки образовательной деятельности.

Происходящие в национальной образовательной политике изменения в первую очередь касаются оптимизации основных принципов и механизмов в управлении УДОД.

Основными предпосылками появления новых механизмов управления учреждением дополнительного образования детей являются новые требования к качеству образования, введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования, утверждение Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы.

В качестве основных инновационных механизмов управления учреждением дополнительного образования детей можно выделить следующие:

1. Всеобщее управление качеством (менеджмент качества).
2. Самооценка деятельности.
3. Мониторинг результативности (эффективности) деятельности.
4. Стимулирование трудовой активности педагогов.
5. Коллективное (партиципативное) управление.
6. Государственно-общественное управление.

К реализации данных механизмов управления в Ленинском доме детского творчества администрация подходит последовательно через решение проблем оптимизации и развития в учреждении системы самоуправления. В качестве примера остановимся на создании и функционировании в ЛДДТ такого органа самоуправления как Попечительский совет.

Попечительский совет создан в целях развития государственно-общественных форм управления для обеспечения деятельности общеобразовательного учреждения, установления общественного контроля за

использованием целевых взносов и добровольных пожертвований юридических и физических лиц на нужды образовательного учреждения.

В состав Попечительского совета ЛДДТ входят представители муниципальных органов, органов местного самоуправления и организаций различных форм собственности, родители (законные представители) воспитанников и иные лица, заинтересованные в совершенствовании деятельности и развитии образовательного учреждения.

Основными функциями Попечительского совета являются:

- установление связи с муниципальными органами управления, учебными заведениями, учреждениями культуры, предприятиями и организациями в целях создания благоприятных условий для обучения, воспитания и развития воспитанников;

- участие в создании оптимальных условий для организации образовательного процесса;

- организация общественного контроля за охраной здоровья участников образовательного процесса, за безопасными условиями его осуществления;

- участие в изучении спроса жителей микрорайона на предоставление дополнительных образовательных услуг;

- привлечение материальных и финансовых средств населения для укрепления материально-технической базы образовательного учреждения;

- обсуждение Программы деятельности, Программы развития и Образовательной программы учреждения;

- представление, по согласованию с директором, работников образовательного учреждения к различным видам поощрения, к государственным наградам;

- заслушивание ежегодного отчёта директора образовательного учреждения об итогах работы за учебный год и отчёта о финансово-хозяйственной деятельности.

Решения Попечительского совета образовательного учреждения, принятые в пределах его компетенции и в соответствии с законодательством, обязательны для исполнения как администрацией ЛДДТ, так и всеми членами коллектива.

Попечительский совет – негосударственная некоммерческая организация (т.е. организация, которая не ставит своей основной целью получение прибыли и не распределяет полученную прибыль между участниками), объединяющая на добровольной основе граждан и юридических лиц для развития образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении.

Попечительский совет это самостоятельная организация, которая руководствуется только действующим законодательством, собственным положением и своими решениями в соответствии с гражданским законодательством.

Мы считаем, что создание и дальнейшее эффективное функционирование в ЛДДТ такого органа самоуправления как Попечительский совет в полной мере способствует решению оперативных задач внедрения инновационных механизмов управления учреждением дополнительного образования детей.

Основные задачи управленческой системы состоят также в развитии различных форм детского самоуправления. В рамках Воспитательной системы «Планета детства» смысл детского самоуправления состоит не в том, чтобы дети включались в существующие пирамиды руководства, а в том, чтобы они приобретали личный опыт демократических отношений, способность к сотрудничеству, взаимной ответственности, активно и осознанно включались в общественную деятельность. Развитие детского самоуправления строится на двух уровнях. Первый уровень представляет собой детские органы самоуправления в детских творческих объединениях. Второй уровень – инициативные группы отделов («Советы дела», «Совет командиров ЮИД»). В основе деятельности советов этого уровня лежит формирование умений ставить и ясно формулировать собственные свободно избираемые цели, находить средства их достижения. Данная деятельность подразумевает апробацию умений и навыков в практической работе органов самоуправления, проведении массовых мероприятий, акций, праздников, социально значимых дел. В настоящее время назрела необходимость появления третьего уровня детского органа самоуправления, который бы проводил анализ работы детских органов самоуправления первых двух уровней, разрабатывал бы и вносил свои предложения по улучшению учебно-воспитательной работы, обеспечивал бы социальную защиту воспитанников. Самоуправление определяет возможность естественного сочетания социальных потребностей детей с возможностями учреждения дополнительного образования, при этом учитываются специфические особенности национальной культуры, социальной среды, интересы и потребности детей разного возраста. Детский коллектив в сотрудничестве с педагогами и родителями самостоятельно планирует свою работу. Планирование зависит от интересов ребят, традиций детского объединения. Очевидно, что проблемы развития личности ребенка можно успешно решать только при условии взаимодействия с родителями. В учреждении делается все возможное для того, чтобы родители стали активными уча-

стниками образовательного процесса и были максимально вовлечены в жизнь дома творчества.

Современные исследователи утверждают, что будущее образования в субъектности, диалогичности, интегрированности и развивающей направленности образовательного процесса, а также в полноценной реализации демократических процессов в управлении образовательным процессом. По их мнению, эти составные части приведут к конкурентной способности учреждения, развитию духовно-нравственных начал у детей, расширению содержания образовательного процесса и разнообразию инновационных технологий.

Стратегическая задача развития образования в России, включая дополнительное – обеспечение инновационного сценария развития страны на долгосрочную перспективу. Важной составляющей этого развития становится стратегия инновационного развития – стратегия, в соответствии с которой государство опирается на реализацию человеческого капитала, на наиболее эффективное применение знаний и умений людей для постоянного улучшения технологий, экономических результатов, жизни общества в целом.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ЛИТВИНЕНКО Н.В.

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

Дошкольным образовательным учреждениям, в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655, предстоит переход на Федеральные государственные требования, которые призваны решать проблемы, связанные с повышением качества образования. Основное внимание педагогических коллективов, реализующих основную общеобразовательную программу, акцентируется на обеспечение надлежащих условий для развития личности дошкольников и активизации инновационных аспектов деятельности.

В рамках приказа Минздравсоцразвития РФ от 26 августа 2010 г. N 761н «Квалификационные характеристики должностей работников образования» и Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования обозначены такие требования к педагогическим кадрам, как:

– ориентация на субъект-субъектные отношения;

– последовательное направление на вариативность образования, в том числе на дифференциацию и индивидуализацию образования воспитанников;

– реализация педагогики сотрудничества на основе системы взаимных обязательств педагогов и воспитанников (их родителей), доступной и посильной для обеих сторон системы требований и т.п.

Соответственно, повышение профессионального мастерства – важнейшая задача любого дошкольного учреждения, ориентированного на устойчивое развитие, обеспечивающее качество дошкольного образования.

Основной целью методической работы должно являться обеспечение профессиональной готовности педагогов к реализации Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в ДОУ.

Практика общения с педагогами показывает ряд проблем в освоении и реализации Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования:

- пассивная позиция к изучению ФГТ;
- поверхностное отношение к нормам положениям, обязательным при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования;
- уровень мотивационной готовности педагогов к инновационным изменениям не обеспечивает системного использования ими соответствующих индивидуальным, возрастным, психофизиологическим особенностям развития воспитанников методов обучения и воспитания;
- отсутствие готовности к изменениям, нежелание работать в новых условиях, обеспечивающих реализацию принципа развивающего образования;
- неготовность работать в проектном режиме в рамках комплексно-тематической модели образовательного процесса;
- профессиональная некомпетентность в вопросах организации совместной партнёрской деятельности при решении образовательных задач и др.

Разрешение проблем, возникающих в образовательных процессах, связано с осуществлением продуктивной, творческой, исследовательской деятельности. Вышеперечисленные проблемы вызывают необходимость осуществления целенаправленной деятельности по повышению квалификации педагогов.

Этот вид повышения квалификации осуществляется без отрыва от профессионально-педагогической деятельности. Он может проте-

каться не только в индивидуальной, но и в групповой форме и организовываться извне, но, тем не менее, сохраняет в себе ведущие признаки самообразования:

- поиск и присвоение социального опыта в соответствии с личными образовательными целями;

- способ удовлетворения образовательных потребностей (Т.Н. Сериков);

- возможность непрерывного роста образованности (А.Я. Айзенберг);

- индивидуальный характер (по целям, содержанию, деятельности и ожидаемым результатам);

- развитие и самосовершенствование деятельностных способностей (Л.Л. Кондратьев);

- несет черты гуманного образования; приоритетность сущностных свойств; направленность на развитие готовности к самореализации сущностных свойств; паритетность взаимоотношений; системность процессуальных реализаций.

На сегодняшний момент можно выделить следующие виды повышения квалификации:

1. Повышение квалификации путем продолжения образования в системе непрерывного педагогического образования (высшего образования; в аспирантуре).

2. Система дополнительного профессионально-педагогического образования.

3. Повышение квалификации в методической работе (в исследовательской работе, в самообразовательной деятельности).

В аспекте изучаемой проблемы считаем необходимым более подробно остановиться на системе повышения квалификации педагогических кадров в дошкольном образовательном учреждении.

Осуществление целенаправленной деятельности по повышению квалификации педагогических кадров внутри дошкольного образовательного учреждения должно включать несколько направлений повышения профессиональной компетентности педагогов:

- информационно-аналитическое (информирование специалистов и педагогов учреждения о новинках научно-методической литературы по актуальным вопросам; оформление и пополнение банка педагогических идей, целенаправленное изучение профессионального уровня педагогов);

- организационно-методическое (организация и проведение системы различных методических мероприятий по повышению ква-

лификации специалистов учреждения; тематическое индивидуальное и коллективное консультирование);

- поисково-творческое (апробирование педагогами на практике новых подходов к проектированию и организации образовательной деятельности, связанное с реализацией комплексно-тематической модели);

- итоговое (анализ деятельности педагогов, выделение положительного опыта и определение перспектив).

Управление процессами повышения квалификации педагогов предусматривает создание в образовательной системе комплекса условий, в том числе:

- социально-правовые (оптимальная нагрузка участников деятельности, наличие времени для занятий методической работой).

- перспективно-целевые (наличие в образовательном учреждении целевой программы повышения квалификации педагогических работников).

- потребностно-стимулирующие (демократический стиль общения в образовательном учреждении, атмосфера творчества и психологической свободы участников деятельности, моральное и материальное стимулирование творческой деятельности педагогов).

- коммуникативно-информационные условия (наличие и доступность свежей современной информации о передовом педагогическом опыте, о современных формах и методах педагогической деятельности, о современных педагогических технологиях в образовании детей дошкольного возраста, консультативная и психологическая поддержка).

В рамках исследуемой проблемы хотелось остановиться на характеристике организационных форм методической работы.

В настоящее время в неё должны быть включены практико-ориентированные формы работы с педагогами, которые позволяют не только знакомить педагогов с интересными приёмами и методами работы, но и применять их в практической деятельности. Таковыми являются следующие формы:

- деловые игры, вызывающие высокую активность и совершенствуют умения педагогов в решении реальных педагогических проблем;

- проведение дискуссий, «круглых столов», тематических обсуждений публикаций в научно-методических журналах вопросов, связанных с внедрением федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям её реализации

- работа в творческих группах, содержание деятельности которых может быть связано с такими проблемами: эффективные формы организации детей в рамках непосредственно образовательной дея-

тельности; организация совместной деятельности взрослого и ребёнка; интеграция различных видов детской деятельности; решение образовательных задач в режимных моментах; мониторинг освоения программного материала; мониторинг развития личностных качеств ребёнка дошкольного возраста; оптимизация взаимодействия ДОО и семьи и др.

Кроме того, при работе с педагогами целесообразно уделять внимание формированию понятийного аппарата, характеристике принципов, заложенных в структуру основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Результативность вышеуказанной деятельности по повышению квалификации будет проявляться в активности в методической, познавательной, самообразовательной работе, изменении мотивации, повышении качества профессиональной деятельности.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ»

БЫЧКОВА Л.Г.

Респ. Белоруссия, г. Гомель,
Гомельский технический университет им. П.О. Сухого

Модульно-рейтинговая система оценки знаний, умений и навыков студентов используется для интегральной оценки результатов всех видов деятельности студента за семестровый период обучения.

Система преследует цель стимулирования и активизации текущей работы студентов, повышения объективности оценки их знаний, умений и навыков, обеспечения контроля над ходом учебного процесса.

Целью модульно-рейтинговой оценки знаний является:

- стимулирование учебно-познавательной деятельности студентов за счет поэтапной оценки различных видов работ, повышение качества изучения и усвоения материала;
- мотивирование студента к системной работе в процессе получения знаний и усвоения учебного материала на протяжении всего семестра;
- повышение объективности итоговой экзаменационной оценки;
- усиление ее зависимости от результатов ежедневной работы студентов.

Организация работы по модульно-рейтинговой оценке знаний.

Система предполагает постоянный контроль знаний, умений и навыков студентов, который осуществляется преподавателями после изучения отдельных тем и разделов курса, тематически объединенных в относительно самостоятельные части (модули), с обязательной оценкой. Контроль может осуществляться в виде письменных работ, тестов, в форме коллоквиумов, устных фронтальных опросов, на основании которых выставляются оценки в межсессионные аттестации. Система включает подсчет и учет баллов, полученных студентами в течение семестра на практических и лабораторных занятиях, оценку по индивидуальным (письменным контрольным) работам и экзаменационную оценку. Успех применения модульно-рейтинговой оценки знаний студентов определяется правильным выбором критериев оценки тем, изучаемых в модуле по их значимости в приобретении навыков и умений. Одной из основных задач изучения теоретических основ электротехники является научить студентов умению правильного выбора метода расчета электрических схем и знание этих методов. Очевидно, что навыки расчета можно поучить только при регулярной работе в течение всего семестра. Разработанная нами система рейтинга представлена в таблице 1 и направлена на достижение именно этой цели.

Каждый модуль является полным логически законченным блоком и включает в себя лекции, лабораторные работы, решение задач, текущий контроль знаний на практических и лабораторных занятиях. Внутри каждого модуля выделены структурные элементы и определены их дидактические цели. По окончании каждого модуля (а это 5-6 недель) преподавателем проводится аттестация, результаты которой образуют рейтинг студента.

Рейтинг за текущую работу внутри каждого модуля формируется из оценок, полученных на практических и лабораторных занятиях. На практических занятиях оценивается подготовленность к изучаемой теме (опрос в начале занятия) и усвоение изучаемого материала (тест второго уровня в конце занятия). Тестирование занимает важное место в системе контроля качества знаний студентов. Тесты выступают в качестве инструмента, позволяющие объективно оценить качество усвоения навыков решения задач. Тесты второго уровня содержат задачу, разбитую на этапы, соответствующие последовательности решения, с выборочным решением по каждому этапу. Проверка правильности ответов может осуществляться с помощью ЭВМ, или в случае необходимости, с помощью соответствующего бланка. На кафедре разработана удобная программа компьютерного тестирования знаний, содержащая

большой банк тестовых заданий разного уровня. Важно отметить, что при текущем контроле знаний студенту разрешается использование учебников, лекций, консультация преподавателя. Оценка за лабораторные работы учитывает правильность и аккуратность ее выполнения, обоснованность и полноту выводов.

Каждый модуль заканчивается тестированием в виде контрольной работы, сформированной из нескольких типовых задач. Например, контрольная работа по теме «Расчет линейных цепей постоянного тока» включает задачи на все методы расчета таких цепей (таблица 1). Мы считаем, что рубежный контроль должен проводиться именно в виде письменной работы, так как тест с выборочным ответом не позволяет проверить ход решения задачи и умение правильно её оформить. Дидактической целью рубежного контроля является проверка приобретенных навыков решения задач данным методом, поэтому работа выполняется полностью самостоятельно без вспомогательных материалов.

Оценки по текущему и рубежному контролю образуют рейтинг студента к экзамену. Максимальная сумма рейтинговых баллов по учебной дисциплине по результатам промежуточных этапов контроля в семестре составляет 600. Это позволяет получить итоговую оценку «хорошо» без экзамена.

На экзамене студенты отвечают только на теоретические вопросы, максимальная сумма баллов составляет 400. Экзамен проводится в виде беседы, тезисы ответа студенты представляют в письменном виде. Итоговая оценка определяется по совокупности рейтинга и ответа на экзамене.

Следует отметить, что в рейтинге учитывается также участие студентов в Олимпиадах по ТОЭ, ежегодно проводимых в Университете, и выступление с докладами по темам в рамках учебно-исследовательских работ на студенческой конференции. План изучения дисциплины, виды контроля знаний и сроки их проведения доводятся до студентов на первом занятии и представлены на стенде и на сайте института в электронном виде. Там же размещены электронный учебно-методический комплекс, включающий теоретический материал, практикум и задачи для рубежного и текущего контроля, и размещаются результаты тестирования и рейтинг студентов. Введение в практику изучения нашего предмета изложенной выше модульно-рейтинговой системы заметно повысило число студентов, сдавших экзамены с первого раза, а также получивших хорошие и отличные оценки.

В заключение хотелось бы отметить, что модульно-рейтинговая система оценка знаний требует больших затрат времени на подбор и

оформление заданий, оценки всех видов деятельности студентов. Однако, в современных условиях функционирования ВУЗов (введение коммерческого образования, резкое сокращение аудиторных часов на изучение дисциплин) позволяют повысить мотивацию студента и его активность и, следовательно, уровень его знаний.

Таблица 1

Модульно-рейтинговая система оценки знаний

Наименование модуля	Лекции часы		Практика Часы		Лабораторные занятия часы			Домашнее задание			Руб. контроль		экзамен
	Ауд. занятия	Самост.	Ауд. занятия	Самост. работа	Ауд. занятия	Самост. работа	баллы	№ задания	Самост. работа	баллы	№ теста	баллы	
введение	4	-	-	-	-	-	-						
Модуль 1. Расчет лин. элект. цепей пост. тока	10	3	8	5	6	9	30	№ 1	6ч	60	Т. №1	200	
Модуль 2. Расчет цепей однофазного син. тока	16	5	7	3	9	14	60				Т. №2	200	
Модуль 3. Расчет трехфазных цепей	4	1	2	1	2	2	10	№ 2	2	40			
Итого, часы	34	9	17	9	17	25	100			100		400	400

Суммарный балл за работу в семестре - 600,
Экзамен - 400

Оценки: (400 – 590) – удовлетворительно;
(600 – 850) – хорошо;
(860 – 1000) – отлично.

**ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ В ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА
СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ
И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

ЛЕОНТЬЕВА Л.А.

Россия, г. Нижнекамск Респ. Татарстан, Нижнекамский филиал
Института экономики, управления и права

Одним из ощутимых социальных последствий стремительных технологических перемен конца XX и начала XXI веков стал общий кризис систем образования, охвативший практически все страны мирового сообщества. Главный источник кризиса – неадекватность систем образования, масштабов и уровня развития образовательных систем постиндустриальному уровню развития цивилизации.

В условиях постоянного обновления научных знаний, революционных темпов развития техники и технологий, форм организации

труда закономерно встает вопрос о необходимости создания системы непрерывного образования, переходе к новой парадигме образования – «образованию через всю жизнь». Одним из важнейших условий эффективной реализации задачи построения системы непрерывного образования является обеспечение преемственности ее ступеней.

Главной задачей в исследовании проблемы преемственности и разработке технологий ее реализации является поиск новых факторов, которые следует учитывать в организации процесса обучения, и анализ их возможности для ее эффективного осуществления на практике.

Преемственность охватывает все стороны образовательной деятельности и реализуется в процессе преподавания всех учебных предметов, в том числе и иностранного языка.

В изучении иностранного языка, как в ни какой другой познавательной деятельности важна преемственность, поскольку постоянное накопление коммуникативных, грамматических, фонетических навыков, наконец, просто увеличение словарного запаса обеспечивает более или менее полное владение человеком иностранным языком.

Изучение и анализ теории и практики обучения иностранному языку подтверждают нерешенность проблемы преемственности обучения иностранному языку между средней общеобразовательной и высшей школой. Следует отметить, что еще до сих пор в практике обучения иностранному языку зачастую существует такая рассогласованность на различных этапах обучения (школа-вуз-поствузовское образование и самообразование), что это становится заметным тормозом в овладении и активном пользовании иностранным языком на всем образовательном пространстве Российской Федерации.

Необходимость формирования информационно-коммуникационной компетенции в школьном и вузовском обучении обусловлена требованиями, предъявляемыми к жизнедеятельности современного специалиста по взаимодействию в информационном обществе на основе применения информационно-коммуникационных технологий.

Роль информационно-коммуникационной компетенции в процессе изучения иностранного языка состоит в том, что владение навыками использования информационно-коммуникационных технологий открывает доступ к освоению новых технологий, различным видам информации, видам, формам и средствам обучения иностранному языку; предоставляет возможность получения качественно нового материала, погружения в языковую среду; увеличивает скорость передачи информации и информационного обмена, а также совершенствует знания

профессиональной терминологии (в т.ч. на иностранном языке) и способствует формированию языковой и коммуникативной компетенций.

Анализ существующих в педагогической литературе мнений о содержании термина «информационно-коммуникационная компетенция» и изучение его составляющих позволил нам сформулировать следующее определение: «Информационно-коммуникационная компетенция – это способность личности использовать в практической деятельности знания, умения и навыки в области информационно-коммуникационных технологий для поиска, хранения, обработки, оценки, создания и передачи информации, представленной в различных форматах» [2, с. 16]. Данная компетенция входит в число ключевых компетенций личности и является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности специалистов разного профиля на современном этапе развития общества.

Процесс преемственного формирования информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (целей, задач, принципов, форм, методов, приемов и т.д.), построенных на соблюдении принципа преемственности, направленных на организацию обучения в условиях информационно-коммуникационной предметной среды, способствующей формированию более высокого уровня информационно-коммуникационной компетенции.

Преемственность в формировании информационно-коммуникационной компетенции будущих специалистов может быть достигнута, на наш взгляд, при ориентации на сформированность уровней информационно-коммуникационной компетенции, причем базовый уровень должен формироваться на этапе обучения в средней общеобразовательной школе, пользовательский – при обучении в профильном классе, а профессиональный уровень – в процессе получения высшего образования.

Таким образом, задачами преемственного формирования информационно-коммуникационной компетенции являются следующие:

- диагностика уровней сформированности информационно-коммуникационной компетенции школьников и студентов;
- компенсация недостатков предшествующего уровня образования у обучаемых;
- постоянное повышение уровня сформированности информационно-коммуникационной компетенции студента в соответствии с потребностями общества;
- непрерывное развитие творческого потенциала личности и школьника, и студента.

Реализация преемственности в условиях компетентного подхода осуществляется как процесс продвижения вверх по шкале формируемой компетентности от одной образовательной ступени к другой [1, с. 18]. Формальными признаками указанного продвижения являются: наличие нового содержания; углубление теоретического изучения и приобретение новых навыков и умений.

Однако реализация преемственного формирования информационно-коммуникационной компетенции в процессе обучения иностранному языку возможна лишь при условии диагностирования результатов деятельности и корректировки ее работы. Следовательно, необходимо выявить и сформулировать критерии и показатели оценки данного вида компетенции.

Объединив научные подходы к разработке критериев и компонентов информационно-коммуникационной компетенции (М.А. Бовтенко, М.Б. Лебедева, Э.Ф. Морковина, О.М. Толстых, С.В. Тришина, О.Н. Шилова, С. Шмелева), был разработан следующий комплекс критериев оценки уровня сформированности информационно-коммуникационной компетенции: мотивационный – готовность к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебной и профессиональной деятельности; интерес к обучению иностранному языку с использованием ИКТ; когнитивный – готовность и способность к осуществлению информационной деятельности на иностранном языке на основе применения информационно-коммуникационных средств; операционально-деятельностный – готовность к осуществлению учебной (профессиональной) иноязычной деятельности с применением информационно-коммуникационных средств в информационной среде; коммуникативный – готовность к осуществлению информационного взаимодействия на иностранном языке с использованием средств информационно-коммуникационных технологий; рефлексивно-оценочный – способность оценивать собственную информационную учебную и профессиональную деятельность на иностранном языке. Каждый из указанных выше критериев характеризуется совокупностью нескольких показателей, по которым можно судить об уровне его сформированности. Уровень информационно-коммуникационной компетенции можно оценить по количеству и качеству информационных процессов, в которых личность принимает участие.

Анализ научно-педагогических исследований и изучение опыта практической деятельности показывают, что не все учащиеся и студенты овладевают информационно-коммуникационной компетенцией в одинаковой степени, и поэтому она не может быть зафиксирована на

одинаковом, строго заданном уровне. Оценочные характеристики, применяемые к студентам, несколько отличаются.

Для проведения диагностики был подобран следующий комплекс диагностических методик: компьютерный тест на выявление уровней владения иностранным языком (разработан фирмой «Аспект»); лист самооценки сформированности информационно-коммуникационной компетенции; итоговый тест оценки уровней сформированности информационно-коммуникационной компетенции (разработчики В.Ф. Бурмакина, М. Зельман, И.Н. Фалина) на выявление уровней сформированности операционально-деятельностного критерия; тест ECDL (демоверсия) на определение уровней сформированности когнитивного критерия; анкета на выявление мотивационных предпочтений по изучению иностранного языка с использованием ИКТ.

Разработанный критериальный аппарат оценки эффективности сформированности информационно-коммуникационной компетенции в процессе обучения иностранному языку у школьников и студентов, уровней и показателей их динамики способствует изучению эффективности процесса формирования информационно-коммуникационной компетенции в системе «школа-вуз» и является необходимым условием его качественного мониторинга.

Литература

1. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
2. Леонтьева, Л.А. Преемственность в формировании информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов вуза (на примере обучения иностранному языку): автореф. дис. ... канд. наук / Л.А. Леонтьева. – Ульяновск, 2011. – 30 с.

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

СИСИНА Е.А.

Россия, с. Агаповка Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Агаповская средняя общеобразовательная школа № 1 им. П.А. Скачкова

Ориентация образовательных стандартов (а, следовательно, и учебного процесса) на достижение планируемых результатов образования особое место в учебном процессе отводит оценке – она выступает одновременно и как цель и элемент содержания, и как средство обучения и учения.

Система оценивания позволяет получать интегральную и дифференцированную информацию о процессе преподавания и процессе учения, отслеживать индивидуальный прогресс учащихся в достижении планируемых результатов, обеспечивать обратную связь для учителей, учащихся и родителей, отслеживать эффективность образовательной программы.

Это налагает особые требования на выстраивание системы оценивания, в частности:

- включение учащихся в контрольно-оценочную деятельность с тем, чтобы они приобретали навыки и привычку к самооценке и самоанализу (рефлексии);
- использование критериальной системы оценивания;
- использование разнообразных видов, методов, форм и объектов оценивания, в том числе:

1. Как внутреннюю, так и внешнюю оценку, при последовательном нарастании объема внешней оценки на каждой последующей ступени обучения;

2. Субъективные и объективные методы оценивания; стандартизованные оценки;

3. Интегральную оценку, в том числе – портфолио, и дифференцированную оценку отдельных аспектов обучения (например, формирование правописных умений и навыков, речевых навыков, навыков работы с информацией и т.д.);

4. Самоанализ и самооценку обучающихся;

5. Оценивание как достигаемых образовательных результатов, так и процесса их формирования, а также оценивание осознанности каждым обучающимся особенностей развития своего собственного процесса обучения;

6. Разнообразные формы оценивания, выбор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами; целью получения информации.

Основные требования к системе оценивания, ее цели и задачи можно сформулировать следующим образом. Система оценивания должна быть устроена так, чтобы с ее помощью можно было:

- устанавливать, что знают и понимают учащиеся о мире, в котором живут;
- давать общую и дифференцированную информацию о процессе преподавания и процессе учения;
- отслеживать индивидуальный прогресс учащихся в достижении Требований стандарта и в частности, в достижении планируемых результатах освоения программ основного образования;
- обеспечивать обратную связь для учителей, учащихся и родителей;
- отслеживать эффективность реализуемой учебной программы.

В соответствии с этими целями система оценивания направлена на получение информации, позволяющей:

- учащимся – обрести уверенность в возможности успешного включения в систему непрерывного образования;
- родителям – отслеживать процесс обучения и развития своего ребенка;
- учителям – выносить суждения об эффективности программы обучения, об индивидуальном прогрессе и достижениях учащихся.

Система оценивания строится на основе следующих общих для всех программ основного образования принципов:

1. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. В зависимости от этапа обучения используется диагностическое (стартовое, текущее) и срезовое (тематическое, промежуточное, рубежное, итоговое) оценивание.

2. Оценивание может быть только критериальным. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям.

3. Оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика, но не его личные качества.

4. Оценивать можно только то, чему учат.

5. Критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться ими совместно.

6. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке.

В системе оценивания образовательных достижений используются:

- преимущественно внутренняя оценка, выставляемая педагогом, школой; внешняя оценка проводится, как правило, в форме неперсонифицированных процедур (мониторинговых исследований, аттестации образовательных учреждений и др.), результаты которой не влияют на оценку детей, участвующих в этих процедурах;

- субъективные или экспертные (наблюдения, самооценка и самоанализ и др.) и объективизированные методы оценивания (как правило, основанные на анализе письменных ответов и работ учащихся), в том числе – стандартизированные (основанные на результатах стандартизированных письменных работ, или тестов) процедуры и оценки;

- оценивание достигаемых образовательных результатов, оценивание процесса их формирования и оценивание осознанности каждым обучающимся особенностей развития его собственного процесса обучения;

- разнообразные формы оценивания, выбор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами; целью получения информации;

- интегральная оценка, в том числе – портфолио, выставки, презентации, и дифференцированная оценка отдельных аспектов обучения;

- самоанализ и самооценка обучающихся.

Источниками информации для оценивания достигаемых образовательных результатов, процесса их формирования и меры осознанности каждым обучающимся особенностей развития его собственного процесса обучения, а также для оценивания хода обучения служат:

- работы учащихся;

- индивидуальная и совместная деятельность учащихся в ходе выполнения работ;

- статистические данные, основанные на ясно выраженных показателях и или/дескрипторах и получаемые в ходе целенаправленных наблюдений или мини-исследований;

- результаты тестирования (результаты устных и письменных проверочных работ).

Как уже отмечалось, в основной школе рекомендуется использовать три вида оценивания: стартовую диагностику, текущее оценивание, тесно связанное с процессом обучения, и итоговое оценивание.

Основным документом, определяющим систему оценки качества образования образовательного учреждения, является Модель школьной

системы оценки качества образования. Только при наличии данного нормативного документа каждый учитель-предметник имеет возможность разработать систему оценки качества образования применительно к своему предмету.

Данная система охватывает все направления образовательного процесса и основана на разработанной педагогическим коллективом в 2011-2012 учебном году системе работы по формированию ключевых компетенций обучающихся.

Определен состав участвующих в оценке качества образования: педагоги и обучающиеся.

Оценка качества образования подразумевает не только оценку качества образовательных достижений обучающихся, но и оценку качества образовательного процесса.

Для оценки качества образования применяется комплекс методических средств. В частности, можно выделить две группы методов оценки: субъективные и объективные.

К основным принципам построения системы оценки качества образования можно отнести следующие:

1. Целостность системы (направленность на оценку результатов образования, сформулированных в стандартах второго поколения);

2. Поддержка развития системы образования (ориентация не на контроль и оценку состояния системы и результатов образования, а на оценку динамики развития системы и управление качеством образования);

3. Комплексный подход к оценке результатов образования (сочетание объективной и субъективной оценки результатов образования, оптимальное использование результатов внешней и внутренней оценки и др.);

4. Учет возможных рисков (искажение результатов оценки за счет неразработанности объективных критериев и процедур оценки, увеличение времени на оценку за счет активного времени обучения, натаскивание на содержание проверки, перегруженность учителей и учащихся и др.).

Процедура проведения различного рода оценочных работ определена следующими нормативными документами: положение о школьной системе оценки качества образования; регламент оценки качества образования; школьная модель ключевых компетенций обучающихся; технологическая карта оценки уровня сформированности ключевых компетенций обучающихся.

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ****АВЧЕНКО М.В.**

Россия, г. Уссурийск Приморского кр., Уссурийское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

В практике современного воспитательно-образовательного процесса педагоги нередко сталкиваются с отсутствием познавательного интереса у учащихся, что во многом определяет низкое качество усвоения знаний и способов деятельности. Причин тому великое множество. Одним из выходов в данной ситуации может быть использование ИКТ в воспитательно-образовательном процессе.

Информационно-коммуникационные технологии признаны во всем мире ключевым фактором повышения качества человеческого капитала, развития научно-технического прогресса. Вряд ли сегодня кто сможет предложить более реальный и действенный фактор повышения качества и доступности образования, чем внедрение и активное использование в учебном заведении информационно-коммуникационных технологий. Главной целью использования ИКТ в образовании является «подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества».

Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Слово «технология» имеет греческие корни и в переводе означает науку, совокупность методов и приемов обработки или переработки сырья, материалов, полуфабрикатов, изделий и преобразования их в предметы потребления. Современное понимание этого слова вклю-

чает и применение научных и инженерных знаний для решения практических задач. В таком случае информационными и телекоммуникационными технологиями можно считать такие технологии, которые направлены на обработку и преобразование информации.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации [3].

Важнейшими современными устройствами ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией.

Разнообразный иллюстративный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимают процесс обучения на качественно новый уровень. Нельзя сбрасывать со счетов и психологический фактор: современному ученику намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц. Быстрое развитие вычислительной техники и расширение её функциональных возможностей позволяет широко использовать компьютеры на всех этапах учебного процесса: во время лекций, практических и лабораторных занятий, при самоподготовке и для контроля и самоконтроля степени усвоения учебного материала. Использование компьютера и интерактивной доски помогает разнообразить занятия всех видов и форм, сделать их яркими и увлекательными, позволяя моделировать различные процессы и явления, натурная демонстрация которых в лабораторных условиях технически очень сложна либо просто невозможна.

Интерактивная доска позволяет учащимся активно и всесторонне взаимодействовать с новым материалом. На доске можно легко менять информацию или передвигать объекты, создавать логические связи. Преподаватели рассуждают вслух, комментируя свои действия на доске, постепенно вовлекают учащихся в учебный процесс и побуждают их записывать идеи прямо на доске.

Интерактивные доски позволяют использовать разнообразные динамические ресурсы и улучшать мотивацию, делать занятия увлекательными и для учителей, и для учеников на уроке информация представляется не статичной неозвученной картинкой, а динамичными видео- и звукорядом, что значительно повышает эффективность усвоения материала.

Работа с ней помогает учителям проверить знания учащихся. Управляя обсуждением, преподаватель может подтолкнуть учащихся к работе в небольших группах. Интерактивная доска становится центром внимания всего класса. И к тому же, если все материалы подго-

товлены заранее и легкодоступны, они обеспечивают хороший темп урока. Всё, что учащиеся делают на доске, можно сохранить и использовать в последующем. Страницы можно разместить сбоку экрана, как эскизы, преподаватель всегда имеет возможность вернуться к предыдущему этапу урока и повторить ключевые моменты занятия.

При работе на уроках географии учащиеся методом проб и ошибок могут расставлять географические объекты на интерактивной карте, где по окончании работы выставляется автоматически оценка. Виртуальность ситуации позволяет мгновенно осуществить контроль этого процесса, например, предлагается рукой переставить на интерактивной доске страны на карту. Причем контролируется именно тот навык, который требуется проверить в данную минуту. В контроле участвует весь класс сразу: можно устроить групповой контроль, эстафету команд (элемент соревнования). Учащийся прекрасно ощущает себя в современном мире образовательных технологий и создаваемой виртуальности. Также интересна работа по разделу «Тесты», где учащиеся также могут видеть свой результат работы. Особенно увлекательными становятся уроки математики или изучение нового материала по геометрии. Технология обучения с использованием интерактивной доски позволяет учащимся видеть реалистичные двумерные и трехмерные объекты, наблюдать их изменение и управлять их свойствами, непосредственно касаясь руками доски. Такая технология обеспечивает реализацию на практике развивающего обучения.

Уроки биологии становятся более зрелищными, если помимо использования интерактивной доски внедрить в учебный процесс цифровой микроскоп. Данный микроскоп приспособлен для работы в школьных условиях, снабжен преобразователем визуальной информации в цифровую, обеспечивающим передачу в компьютер в реальном времени изображения микрообъекта и микропроцесса, а также их хранения, в том числе в форме цифровой видеозаписи. Цифровой микроскоп можно использовать не только на уроках биологии, природоведения и окружающего мира, но и на уроках химии, физики, экологии, в освоении отдельных разделов курса информатики и информационных технологий, в начальном профессиональном образовании при изучении структуры материалов, инструментов и устройств.

Использование цифровой лаборатории по физике позволяет существенно сократить время на организацию и проведение работ, повышает точность и наглядность экспериментов, предоставляет практически неограниченные возможности по обработке и анализу полученных данных, способствует освоению понятий и навыков в смежных образовательных областях.

Процесс обучения на любой его стадии связан с получением информации. ИКТ помогают нам облегчить поиск необходимой информации; чем меньше сил нам придется потратить на ее поиск и отбор, тем лучше мы сможем её усвоить.

Большое распространение в сфере образования получил Интернет. Ресурсы Интернета чрезвычайно обширны от компьютерных учебников, энциклопедий до шпаргалок. Диапазон применения Интернета простирается от самостоятельной работы до дистанционного образования, а круг пользователей включает и учащихся, и учителей. Большинство учебных заведений имеет собственные сайты. Учителю сетевые ресурсы предоставляют возможность принять участие в Интернет-конференциях, дистанционных мастер – классах, Интернет – конкурсах. На образовательных сайтах опубликовать свои материалы по различным направлениям деятельности, высказать своё мнение к обсуждаемым вопросам на форумах. Методические разработки уроков, внеклассных мероприятий по предмету, лекции, справочные материалы, дидактические материалы – это далеко не полный перечень того, что может почерпнуть для себя учитель [2].

Учитель должен первым обжить пространство Internet и сделать его безопасным для учеников. Для этого намечаются пути поиска информации учениками, разрабатывая задания для работы в сети с указанием конкретных адресов сайтов, которые должен посетить ученик для решения той или иной задачи, сообщаются правила Internet-этикета, памятка по безопасному поведению в сети, планируется работа по воспитанию толерантности и др. Именно, руководя путешествием учащихся по глобальной компьютерной сети, можно сделать ее средством, открывающим дорогу в многообразный мир науки, культуры и человеческого общения.

Информационные и коммуникационные технологии неизмеримо расширяют возможности организации и управления учебной деятельностью и позволяют реализовать огромный потенциал перспективных методических разработок, найденных в рамках традиционного обучения, которые, однако, оставались невостребованными или в силу определенных объективных причин не могли дать там должного эффекта.

ИКТ позволяют сделать учащегося не только созерцателем готового учебного материала, но и участником его создания, преобразования, оперативного использования. Имеющиеся мультимедийные курсы и образовательные программные продукты позволяют уже сегодня по-новому строить уроки.

Одной из активных форм педагогических технологий, которые развивают высокую мотивацию к учебно-познавательной деятельно-

сти, являются проектные технологии, появление которых связано с появлением и использованием современных средств ИКТ.

В школе проектную деятельность можно рассматривать как совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся-партнеров, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта.

Основными требованиями к использованию метода проектов в обучении школьников с использованием средств ИКТ являются:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная) деятельность ученика;
- определение базовых знаний из различных областей, необходимых для работы над проектом;
- структурирование содержательной части проекта;
- использование исследовательских методов;
- определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования;
- выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования;
- анализ полученных данных;
- оформление конечных результатов;
- подведение итогов, выводы, творческие отчеты и т.д.

Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Работа по методу проекта предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и процесс ее раскрытия.

Выполнение проектного задания способствует:

- формированию системы базовых знаний и навыков и дальнейшему их пополнению и развитию;
- выработке устойчивой мотивации и ощущения потребности в приобретении новых знаний, необходимых в работе над проектом;

- активизации познавательной деятельности учеников, особенно при выполнении ими проектно-компьютерных исследований;
- развитию творческих способностей, позволяющих реализовывать проектную задачу в соответствии с собственным видением;
- воспитанию инициативности в получении новых знаний и самостоятельности в расширении сфер их применения;
- осознанию учениками себя творцами собственных знаний.

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учеников – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. В ходе этой деятельности целесообразно использование средств ИКТ (здесь, кстати, неоценимую помощь может предоставить Интернет). Проекты, созданные учащимися с помощью Интернет-ресурсов, участвуют в различных конкурсах. Быстрый доступ к разнообразной информации, использование всех мультимедийных возможностей позволяют реализовать самые смелые и неожиданные идеи. Если же ученик владеет не только основными средствами работы с информацией, но и более сложными программами, то в этом случае возможно создание поистине уникальных проектов.

Роль учителя заключается в том, чтобы помочь учащимся в сборе, хранении, обработке информации, научить вести интерактивный диалог, использовать в учебном процессе возможности технологий мультимедиа, гипертекстовых и гипермедиа систем. Использовать Интернет для самообучения, саморазвития, самосовершенствования, самообразования, самореализации.

Для увлеченного ученика Интернет может стать настоящим помощником в учебе.

Важным моментом в проектной деятельности является оценка творческих работ: презентаций, тематических буклетов, сайтов и т.д., которые создают учащиеся средствами ИКТ. Безусловно, каждый педагог, исходя из целей и задач проектной деятельности, должен разработать критерии оценки проекта самостоятельно.

Перечислю основные виды уроков с использованием ИКТ:

1. Обычный урок по теме, на котором ИКТ используется
 - для изучения нового материала, предъявления новой информации;
 - для закрепления пройденного, отработки учебных умений и навыков;
 - для повторения, практического применения полученных знаний, умений навыков;
 - для обобщения, систематизации знаний.

2. Интегрированный урок (межпредметные связи).

3. Подготовка докладов, сообщений. Работа с ресурсами Интернета. Учащихся нужно обучать, как пользоваться поисковой системой, не затрачивая много времени на поиск.

4. Мультимедийная школьная лекция.

Для этого учитель готовит к уроку для демонстрации на экране: наименование разделов выступления, основные тезисы; неподвижные и подвижные иллюстрации (в том числе фотографии, видеоряд, динамические компьютерные модели, мультипликацию). Продумывает поддержку выступления в форме цитат, изображения и звука. Выступление учителя обязательно должно содержать ссылки на используемые электронные ресурсы, источники информации в Интернет, которые затем могут быть использованы учащимися в самостоятельной работе. Выступление учителя в дальнейшем может быть напечатано, представлено в форме аудио- или видеозаписи, размещено в сети Интернет на школьном сайте (если таковой имеется).

5. Виртуальная экскурсия.

Главное преимущество виртуальных экскурсий – не покидая класса ознакомиться с объектами, расположенными за пределами города и даже страны. Это повышает информативность и производительность учебной деятельности.

В ходе экскурсии учащиеся не только видят объекты, на основе которых раскрывается тема, слышат об этих объектах необходимую информацию, но и овладевают практическими навыками самостоятельного наблюдения и анализа.

Виртуальные экскурсии – это новый эффективный презентационный инструмент, с помощью которого возможна наглядная и увлекательная демонстрация любого реального места широкой общественности – будь то страна, город, национальный парк, музей, курорт, производственный объект и т.д.

Дидактические задачи, решаемые с помощью ИКТ:

- Совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения;
- Повышение продуктивности самоподготовки учащихся;
- Индивидуализация работы самого учителя;
- Ускорение тиражирования и доступа к достижениям педагогической практики;
- Усиление мотивации к обучению;
- Активизация процесса обучения, возможность привлечения учащихся к исследовательской деятельности;
- Обеспечение гибкости процесса обучения [3].

Планируя урок с использованием ИКТ, учитель должен уметь находить разумное соотношение между мультимедийной и традиционной составляющими урока в зависимости от этапа и согласно санитарно-гигиеническим нормам для разных возрастных категорий учащихся [5].

Литература

1. Организация работы с информационно-коммуникационными технологиями в образовательных учреждениях, органах местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования / Н.К. Солопова, Н.И. Баскакова, Е.Ю. Бойко, Л.В. Шильдяева. – Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2010. – 42 с.

2. Материалы всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Интернет-технологии в образовании». В 3 ч.: Ч. 1, Чебоксары, 25 апреля – 1 мая 2011 г. / Отв. ред. проф. Н.В. Софронова. – Чебоксары, 2011. – 223 с.

3. Информационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. – URL: <http://physics.herzen.spb.ru/teaching/materials/gosexam/b25.htm>.

4. Роберт, И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.

5. Что такое урок с использованием ИКТ? [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.shkola3-chp.ucoz.ru/uroksispol-zovaniemikt.pdf>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

АНТИПИНА Т.Г.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное специальное
(коррекционное) образовательное учреждение
школа–интернат II вида № 12

Одним из основополагающих принципов Федерального Государственного образовательного стандарта второго поколения является реализация личностного потенциала ученика, вооружение его способами действий, позволяющих продуктивно учиться, реализовывать свои образовательные потребности. Следовательно, образовательная задача состоит в организации условий, провоцирующих детское действие, которая сводится к тому, чтобы создать среду, облегчающую ре-

бёнку возможность раскрытия собственного потенциала, позволяющую ему свободно действовать, познавая эту среду, а через неё и окружающий мир. Обновление и развитие материально-технической базы системы образования и инфраструктуры системы образования, обеспечивающей использование новых образовательных и информационно-коммуникационных технологий, создают условия для более эффективного развития личности учащихся с ОВЗ.

В отличие от нормально развивающихся сверстников, у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) организация обучения связана с определенными трудностями и имеет свои особенности. Первичный дефект учащихся с ОВЗ, вызванный непосредственно биологическим фактором, влечет за собой вторичные нарушения, возникающие опосредованно в процессе своеобразного социального развития ребенка на патологической основе (стойкое недоразвитие речи, особенности психофизического развития и общего недоразвития личности в целом). Сложная структура дефекта психического развития ребенка требует особого психолого-педагогического подхода в обучении. Роль педагога состоит в том, чтобы организовать и оборудовать соответствующую образовательную среду с использованием ИКТ.

При создании цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) для обучения слабослышащих школьников, как показала практика, необходимо включать следующие элементы:

План с перечнем необходимых вопросов для изучения;

– теоретическую часть в уровневом режиме, включающую в себя текстовую информацию, необходимые иллюстрации, фотографии, видео, подборка вариантов заданий, вопросов к ним, звуковое сопровождение текстовой информации;

– галерею с видеорядом дополнительной информации;

Иллюстрированный терминологический аппарат;

– картографический материал;

– варианты заданий, направленных на развитие творческих способностей учащихся;

– задания на развитие устной самостоятельной речи учащихся;

– тестовый материал в уровневом режиме для закрепления и проверки знаний и умений по теме урока.

Любой учитель может создать ЦОР, продумав свою структуру проведения урока. «Обкатав» свой вариант урока, учитель может перейти к его расширению, добавляя «вариативы» для каждого тематического элемента. Понятно, что это делается с прицелом на группы слабых, средних и сильных учеников; задания для них дифференци-

руются, и это первый шаг к индивидуальной образовательной траектории учащихся.

ЦОРы могут использоваться на разных этапах урока:

- для контроля усвоения материала;
- для закрепления изученного материала;
- для изучения нового материала;
- для обобщения материала по какой-либо теме.

При разработке ЦОР выделены следующие дидактические направления:

1. Обучение предметному языку через включение в ЦОР словаря по теме урока. Например, тема урока «Культура древней Греции» после знакомства с терминами дается задание: выберите 5 основных ключевых понятий.

2. Работа с материалом ЦОР при подготовке к уроку. Например, по теме «Культура древнего Рима» учащиеся предварительно самостоятельно знакомятся со словарем и проверяют себя с помощью контролирующей части ЦОР.

3. Обучение устной самостоятельной связной речи учащихся. Например, урок по теме «Восточные славяне в древности». Дается задание: используя иллюстрацию, составьте по плану рассказ о жизни славян в древности.

4. Работа по формированию специальных и интеллектуальных умений учащихся (анализ явлений, выявление причинно-следственных связей, составление развернутой характеристики исторического деятеля). Например, тема урока «Культура древнего Рима». Дается задание: используя информацию ЦОР и текст учебника, составьте характеристику одного из исторических личностей римской истории по предложенному плану.

Уроки с применением ЦОР имеют четко сформированные обучающие, развивающие, воспитательные цели и выраженную коррекционную направленность. Вместе с тем каждый из уроков не равнозначен в плане обучения, развития, воспитания, коррекции. Поэтому на каких-то занятиях приоритет отдается обучающим задачам, на других развивающим. Например, ЦОР «Замок феодала» и «Культура России XIX века», позволяют получить учащимся максимум сконцентрированной учебной информации в доступной форме. Уроки, с помощью этих ЦОР, носят обучающий характер. Обеспеченные ярким иллюстративным материалом по архитектуре, живописи, музыке, эти уроки интересны детям и в познавательном плане и в плане доступности. Незнакомые слова с помощью ЦОР объясняются, рисунки, картинки, фотографии описываются. Лексическое значение слов рас-

шифровывается. Дифференциация по трем уровням сложности позволяет любому ребенку работать в индивидуальном плане.

ЦОР отличаются коррекционной направленностью в плане развития речи. Например, такой ЦОР, как «Возрождение» предусматривает такие виды работ, как составление рассказа по опорным словам, с помощью памятки «рассказ по исторической картине», работа с деформированным текстом, и т.д. Получая при этом аудиовизуальную и лексическую помощь от компьютера, учащиеся уже на начальном этапе обучения истории не просто заучивают отдельную учебную информацию, а пытаются самостоятельно, грамотно и связно пересказывать, размышлять и делать выводы и обобщения.

ЦОР для уроков истории позволяют реализовать не только обучающие, развивающие, коррекционные цели, но и имеют практические блоки. Именно в практической деятельности учащиеся закрепляют изученный материал. В большинстве ЦОР практическая часть направлена на развитие речевых, умственных и творческих способностей учащихся. Например, уроки по теме «Культура России XIX века» заканчиваются выполнением практической части, которая направлена на развитие творческих способностей учащихся и включает в себя следующие задания: посмотрите виды природы и выберите те, которые вам понравились. Попробуйте с помощью красок, слова, музыки передать свои чувства, мысли, настроение при виде этих картин природы.

Методы использования компьютера на уроке, прежде всего, зависят от задач, которые ставит учитель перед учащимися. ЦОР позволяют организовать познавательную, творческую деятельность учащихся с помощью диалога, в ходе которого предъявляется учебная информация. Учащимся предлагаются различные задания, контролируется их деятельность, и даются по мере необходимости, подсказки, помощь, т.е. осуществляется коррекционное воздействие на учащихся.

ВНЕДРЕНИЕ И ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СЕРВИСОВ ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРЯ И РАЗВИТИЮ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

ВОЛКОВА Е.В., ПИСКАРЕВА М.М., ПОГОРЕЛОВА В.М.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное специальное
(коррекционное) образовательное учреждение
школа-интернат II вида № 12

Речь – очень широкая сфера деятельности человека. Сформировать у слабослышающего ребёнка устную речь – значит обеспечить усвоение им необходимого словаря, грамматического строя языка, навыков восприятия устной речи и произношения.

В специальную коррекционную школу для детей с нарушенным слухом дети поступают с различным уровнем развития речи. Одной из главных коррекционных задач школы является формирование внятной, грамматически правильной речи. Для успешного выполнения коррекционных задач требуется большая, кропотливая, повседневная работа всех педагогов школы. В решении этой проблемы, основную направляющую роль играют учителя – дефектологи.

Дефектологами нашей школы разработана новая форма работы в условиях ИКТ – обучающие программы, демонстрируемые на плазменной панели.

Чтобы привлечь внимание родителей к проблеме развития речи детей с нарушенным слухом, были предложены электронно-обучающие программы с разной тематикой для просмотра родителями в удобное для них время. Это утренние и вечерние часы. Созданные обучающие программы монтируются в видеofilm и демонстрируются на плазменной панели, находящейся в фойе школы.

Подбор тем и речевого материала соответствует программе общеобразовательных предметов. Эти программы способствуют ведению диалога с детьми, активизируют словарный запас.

Благодаря обучающим программам работа над речью детей стала красочней, ярче, доступнее. Наши обучающие программы активизируют познавательный интерес школьников к речи, повышают речевую активность, формируют коммуникативную функцию речи слабослышащих учащихся и учащихся с кохлеарным имплантом, закрепляют навыки слухового восприятия речи, неречевых звучаний, музыки и песен. Вызывают положительный эмоциональный отклик у учащихся.

Каждая обучающая программа имеет чётко сформированное, обучающее, развивающее и воспитывающее значение и выраженную коррекционную направленность. Они созданы для многократного просмотра, что позволяет детям глубже усвоить словарь, ориентироваться в жизненных ситуациях, соотносить их с социально значимыми событиями.

Особую ценность представляют темы, содержание которых обусловлено индивидуальным опытом детей. Это блок тем по временам года: «Осень», «Зима», «Признаки весны» «Как животные и птицы готовятся к зиме», «Зимние забавы». Следующий блок тем по социально значимым событиям: «День рождения», «День Учителя», «День матери», «Новый год», «День космонавтики», «Правила дорожного движения», «Наш город – Челябинск», «Уроки доброты».

Во всех обучающих программах представлен яркий иллюстративный, музыкальный, звуковой, фото и видео материал.

Работа каждого блока построена по классической схеме: слово – словосочетание – предложение – самостоятельная речь.

Каждая обучающая программа начинается и заканчивается с обращения к родителям.

Например: «Уважаемые родители! На этой неделе проводится работа над закреплением словаря по теме «Зима» Предлагаем вам использовать предложенный словарь в обиходной речи», а программа «Зимние забавы» заканчивается обращением: «Уважаемые родители! Дети зимой так любят гулять, играть в снежки, лепить снеговиков. Катайтесь с ними на лыжах, на коньках, на санках, организуйте игры на свежем воздухе, проговаривая словарь по теме».

Затем по теме предлагается словарь, включающий предметную, глагольную лексику и определения, подкреплённый иллюстрациями с разнообразными видами работ.

Например: по теме «Правила дорожного движения» даётся пояснение слов с иллюстрациями: улица, проезжая часть улицы, тротуар, перекрёсток, пешеход и т.д. Незнакомые слова объясняются с использованием документальных видефрагментов.

Например: в программе «Космос» даётся видео фрагмент запуска ракеты. В теме «Признаки весны» глагольная лексика сопровождается иллюстрациями. Например: тает снег, вырастают сосульки, началась капель, появились проталины (подснежники), бегут ручьи. Из коротких предложений о признаках весны составляется текст «Весна».

Если предлагаемый словарь по данной теме знаком детям, то даются определённые задания по работе над словосочетанием.

Например: в программе «Новогодний праздник» даётся подстановочная таблица 1:

Таблица 1

Подстановочная таблица «Новогодний праздник»

ёлочные	ёлка
новогодний	шары
карнавальный	игрушки
разноцветные	праздник

Подбор словосочетаний к картинкам: разноцветные ... (шары), карнавальный ... (костюм), пушистая ... (ёлка).

Далее идёт работа над предложением с переходом к самостоятельной речи.

Например: В программе «Новогодний праздник» ведётся работа с подстановочной таблицей 2:

Таблица 2

Подстановочная таблица 2 «Новогодний праздник»

водить	весёлый	ёлку
надеть	новогоднюю	хоровод
украшать	карнавальным	костюм

1. Дополнение предложений словами и словосочетаниями, изученными ранее.

Например:

Скоро будет

Мы украсили класс мишурой и

(гирлянды, новогодний праздник)

После работы над предложениями переходим к составлению диалога, который дополняется отрывками музыкальных клипов, фрагментами мультипликации.

Например: в программе «День рождения» есть отрывки из мультфильмов: «Винни Пух и день забот», «Малыш и Карлсон», «Чебурашка и крокодил Гена». После просмотра отрывков проводится викторина «Кому из героев принадлежат эти слова?»:

1. Здравствуй Гена, поздравляю тебя с Днём рождения.

2. Я хочу подарить тебе полезный подарок.

3. Я к тебе прилетел на День рождения.

Предложенный комплекс электронных материалов имеет следующую структуру:

- терминологический словарь по данной теме, подкреплённый ярким иллюстративным материалом;
- разнообразные виды работ над словосочетанием;
- различные виды работ над предложением;

- задания, развивающие мыслительную деятельность: кроссворды, загадки, словесные игры, ребусы;
- текстовый материал, закрепляющий знания и умения по данной теме;
- разнообразные варианты заданий, направленных на развитие творческих способностей учащихся;
- образцы бесед, построенных в форме диалога;
- дополнительный материал по расширению знаний учащихся по теме;
- галерея слайдов;

Обучающие программы периодически выкладываются на школьный сайт для того, чтобы родители могли обратиться к данной теме и воспользоваться предложенным словарём, и ещё раз поработать над развитием речи своего ребёнка. Материал этих программ широко используется:

1. Учителями-дефектологами на индивидуальных занятиях по развитию слуха и формированию произношения;
2. Учителями начальной школы на уроках чтения, развития речи, окружающего мира, природоведения;
3. Классными руководителями на внеклассных мероприятиях;
4. Воспитателями на воспитательских занятиях.

Таким образом, предложенная учителями-дефектологами новая форма работы (обучающие программы с демонстрацией на плазменной панели) в условиях ИКТ, используемая педагогическим коллективом школы, учениками и родителями обеспечивает расширение количественного и качественного совершенствования словаря и развитие речи слабослышащих учащихся и школьников с кохлеарным имплантом.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦОР В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В С(К)ОУ II ВИДА

ПЯТКОВА Е.Г., ЗОЛОТАРЕВА Е.В.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное специальное
(коррекционное) образовательное учреждение
школа–интернат II вида № 12

Сегодня уже никто не станет отрицать того, что дети любят компьютер, причем любят его все: и одаренные, и обычные, и те, кого называют детьми, нуждающимися в особой помощи. К ним относят,

прежде всего, детей с выраженными нарушениями психофизического развития, в том числе глухих и слабослышащих. Обеспечить успешное развитие детей с особыми образовательными потребностями можно организовав особым образом процесс их обучения.

Использование ИКТ необходимо и принципиально в тех случаях, когда за счет компьютерной поддержки педагог стремится изменить позицию ребенка в обучении, т.е. создать условия для формирования его активной жизненной позиции.

Известно, что для успешного развития слухового восприятия учитель вынужден предлагать ребенку бесконечно долго и многократно довольно ограниченный речевой материал. Приходится постоянно придумывать новые виды работы, заботиться о смене видов деятельности, искать дидактический материал, интересный детям. Результат всех этих усилий часто огорчает педагога, поскольку он не видит настоящего интереса ребенка к занятию. Ученики часто вообще не понимают, зачем нужно учиться говорить хорошо, ведь их понимают и родители, и педагоги в классе. Иногда подобная ситуация заканчивается конфликтом: ребенок не хочет идти на занятие. В этом случае педагог оказывается в трудном положении: цель его работы – внятная устная речь ученика, а ребенок отказывается принимать эту помощь.

С появлением ИКТ функции «контролёра» берёт на себя компьютер и тем самым снимает негативное отношение ребенка к замечаниям и коррективкам учителя. И это первый шаг в формировании положительного эмоционального фона индивидуального занятия.

Коммуникативная направленность обучения предполагает использование учебных ситуаций общения. Их использование не только повышает эффективность обучения речи, но и способствует формированию и развитию интереса учащихся к языку. Для этого нужны специальные упражнения. Особенно продуктивен диалог. Развитию устной диалогической речи детей, необходимо уделять внимание на всех этапах их обучения и воспитания.

Систематическая целенаправленная работа по развитию остаточного слуха, расширению словаря, повышению навыка слухового восприятия позволяет обеспечить ученикам более полную коммуникацию с окружающими.

Блок ЦОР, разработанный нами по развитию остаточного слуха на индивидуальных занятиях по теме «Челябинск» предназначен для учащихся 8 класса. ЦОР может быть использован не только учителями-дефектологами на индивидуальных занятиях, но и воспитателями на фронтальных занятиях. Занятия, проводимые с ЦОР «Челябинск», позволяют решать следующие задачи:

- развитие слухового восприятия на речевом материале;
- восприятие, различение и опознавание фраз, словосочетаний и слов;
- работа над ритмико-интонационной структурой речи (словесное ударение);
- активизация словаря;
- развитие и коррекция психических процессов (мышления, восприятия, памяти);
- развитие связной устной речи;
- развитие коммуникативных навыков;
- воспитание любви к родному городу.

ЦОР используют сочетание разнообразных и взаимодополняющих коррекционных приёмов работ над развитием речи, остаточного слуха и мыслительных процессов:

- ответы на вопросы с опорой и без них;
- подбор иллюстраций в соответствии с последовательностью событий, изложенных в тексте;
- восприятие фраз в целом и их повторение;
- восприятие фраз с предварительным коммуникативным заданием – трансформировать вопросительную фразу, в повествовательную;
- на основе воспринятых опорных слов и словосочетаний самостоятельное составление вопросительных и повествовательных предложений;
- дополнение в диалог пропущенной реплики ;
- подбор парных реплик, из числа предложенных;
- продолжение диалога, по его началу;
- опознавание слов, словосочетаний, фраз, устойчивых реплик;
- различение фраз с подбором картинок.

Применение ИКТ в коррекционном обучении позволяет выйти на новый уровень помощи ребёнку с особыми нуждами, не просто работать с учеником, а работать с каждым по-разному, выстраивая индивидуальную программу обучения.

Объединённые в ЦОР текстовые, графические, аудио-видеоматериалы, повышают качество информации, предлагаемой школьнику, делают процесс обучения более разнообразным и интересным, позволяют провести занятие на высоком коррекционно-развивающем уровне.

При работе со слайдами, имеется возможность переходить с одного вида работы на другой, изменяя последовательность заданий.

При этом используется наглядный материал, который дополняется, усложняется или упрощается.

Иллюстративный материал, дополняющий текстовую информацию, дает возможность образного представления материала.

Занятия, проведенные с использованием ЦОР, стимулируют самостоятельную познавательную активность и умственную способность. Даже учащиеся с низкой познавательной активностью проявляют интерес к данному занятию.

ЦОР создает эффективные условия для развития слухового восприятия, расширения словарного запаса, психических процессов.

Речевой материал по развитию слуха на индивидуальных занятиях по теме «Челябинск» подобран в соответствии с программой специальной общеобразовательной школы для слабослышащих и позднооглохших детей, а также в соответствии с методикой обучения слабослышащих детей устной речи и развития слухового восприятия.

В ЦОР для 8-ого класса:

– На 1-ом уроке представлен речевой материал описательно-повествовательного характера, составленный на основе знакомых ученику фраз. Для того, чтобы ученик понимал задачу, которая перед ним стоит, сурдопедагог использует видеofilm по предложенной теме.

– На 2-ом уроке руководствуясь принципом дидактики «от лёгкого к трудному», предполагается работа над текстом – диалогом с более лёгкого для школьника варианта, в котором один из участников диалога является учитель. Ученику предлагается переведённый в диалог уже знакомый текст описательно-повествовательного характера.

– На 3-ем уроке развития слухового восприятия учащимся предлагается поработать в паре.

Работа над темой «Челябинск» начинается со слухового восприятия текста – диалога. Учащимся предлагается целостное прослушивание аудиозаписи текста.

Ученики распознают на слух незнакомый по звучанию текст, вне ситуации наглядного выбора. Для детей с более низкими слуховыми возможностями текст предлагается на опознавание.

На групповом занятии по развитию остаточного слуха учащиеся различают фразы и интонацию, определяют участника разговора, реплики, которые они произносят. От простого восприятия фраз переходят к более сложному дифференцированию речевого материала – различая вопросительные предложения, самостоятельно трансформируют в повествовательные. Далее учащимся предлагается на основе воспринятых опорных слов и словосочетаний задать вопрос собеседнику, на который тот должен ответить.

В конце занятия ученики опознают устойчивые реплики по теме. Для детей с более низкими слуховыми возможностями речевой материал даётся на различение.

Подбирая учеников для такого занятия, необходимо учитывать уровень развития слуха, степень овладения ими словесной речью, темп работы. Такое занятие позволяет продуктивно формировать разговорную речь, учить вести диалог не только с учителем, но и друг с другом. На занятии ученик совершенствует умение контролировать не только свою речь, но и речь товарища, что помогает вырабатывать навык активной опоры на слухо-зрительное восприятие при пользовании устной речью. Учитель при этом постоянно создает ситуации для организации диалога между учениками, для высказываний каждого из них.

Слабослышащим ученикам довольно трудно составить полностью самостоятельный, логически последовательный диалог, приближенный к естественному, поэтому ученикам следует показывать на примерах, как составить такой диалог, как сделать отбор лексико-грамматического материала и речевых штампов. Благодаря ЦОР визуализируются акустические компоненты речи, которые используются в учебном процессе в качестве вспомогательных средств развития остаточного слуха.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ИСТОМИНА И.В.

Россия, г. Коркино Челябинской обл.,
Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 28

Методической основой проектного обучения является метод проектов, возникший во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США. В основе этого метода лежат идеи Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрика, Э. Торндайка и других американских ученых. По словам Дж. Дьюи, данный метод можно охарактеризовать как «обучение через делание», когда обучаемый самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новое здание и приобретая новый учебный и жизненный опыт [1].

В России идеи проектного обучения возникли практически параллельно с разработками американских педагогов, под руководством русского педагога С.Т. Шацкого. Но только при советской власти эти идеи стали внедряться в школу.

Проектная учебная деятельность – сторона, компонент проектного обучения, связанного с выявлением и удовлетворением потребностей учащихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта.

Проектная деятельность обучающихся – это совместная учебно-познавательная, творческая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте, этапов проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Основная цель работы – определить, целесообразно ли использовать метод проектов для формирования ИКТ – компетентности обучающихся.

Для достижения данной цели необходимо рассмотреть, что понимается под термином ИКТ – компетентностью и каким образом их можно формировать, используя метод проектов.

ИКТ компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), позволяющих при помощи реальных объектов и информационно – коммуникационных технологий самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

ИКТ – компетентность – способность к решению учебных, бытовых и профессиональных задач с применением средств информационных и коммуникационных технологий. Ядром ИКТ компетентности считается компьютерная и информационная грамотность, которая предполагает наличие знаний об основных устройствах компьютера, видах программного обеспечения, умения и навыки применения компьютерной техники, и всего спектра программных средств, а так же умения объяснить ситуации, возникающие в ходе использования компьютеров и сделать рациональный выбор аппаратного и программного сопровождения деятельности [5].

Информатика, как никакой другой предмет, предоставляет широкие возможности для формирования ИКТ компетентности обучающихся. Деятельностный подход наиболее типичен для выполнения практической работы на компьютере, находит своё применение и при

выполнении теоретических и практических заданий межпредметного характера.

В своей педагогической практике я достаточно часто использую метод проектов, и считаю, что он ориентирован на формирование творческого мышления, а также на выработку определенных навыков работы с информацией. Обучение на основе проектов – это модель обучения, отличающаяся от традиционных уроков, ориентированных на преподавателя, в пользу тщательно спланированного междисциплинарного обучения, которое ориентировано на перспективу, и интегрировано с проблемами и опытом реальной жизни. Информационные и коммуникационные технологии играют заметную роль в обучении, а особенно в обучении, основанном на методе проектов.

Анализ литературы и личный опыт педагогической практики позволил выделить следующие этапы выполнения учебного проекта:

- выбор темы проектного задания с учетом анализа потребностей дома, школы, организации досуга, сферы обслуживания и т.д.;
- сбор и обработка необходимой информации при изучении литературы (справочники, журналы, газеты, книги, рекламные буклеты и т.п.);
- разработка идей выполнения, планирование, организация и выполнение проекта, текущий контроль и корректировка деятельности;
- оценка качества выполненной работы (своей и чужой), защита проекта.

В результате выполнения работы получается некий информационный продукт, которому сообщается экспертная оценка: оценивается не только качество выполнения, но и указываются достоинства и недостатки конечного продукта. Важно, что рефлексивная деятельность предполагает кроме перечисленного и обязательную оценку того, что каждый приобрел в процессе выполнения учебного задания, что удалось, а что нет, в чем заключались причины неудач и как их можно избежать в будущем.

Результатом индивидуальной работы может стать коллективная – например, книга любимых кулинарных рецептов всего класса, сборник стихов, рассказов, рисунков и т.д.

Однако творческие люди не всегда думают логически. Психология творческих проектов требует, чтобы учащиеся могли выполнять их в разной последовательности. Это по мере возможности должно быть отражено в тексте проекта. Я использую данный подход, ведь он способствует развитию способностей к реализации творческих устремлений учащихся и одновременно более глубокому пониманию со-

держания, выбору и использованию необходимых средств, управлению деятельностью для достижения намеченных результатов.

Деятельность преподавателя при реализации метода проектов осуществляется по трем основным направлениям: формирование банка заданий, создание условий для разработки и осуществления учаемыми учебных проектов и вооружение их необходимыми для этого знаниями и умениями. При этом существенно изменяются роли участников педагогического процесса: учитель не является экспертом, он – демократичный руководитель, консультант, помощник; соответственно ученик выполняет роль активного участника процесса проектирования. Развитие субъектности ученика проявляется в планировании учебно-познавательной деятельности, ее организации и выполнении. В обучении на основе метода проектов важен индивидуальный подход к обучающимся, так как в каждом классе есть ученики с различными способностями, следует учитывать индивидуальные особенности учащихся при постановке задания. У каждого учащегося может быть свой запланированный конечный результат.

Проектная методика находит все более широкое применение при обучении учащихся информатике и информационным технологиям, что обусловлено ее характерными особенностями. Собственные наблюдения показали, что в целом метод проектов является эффективной технологией, которая значительно повышает уровень компьютерной грамотности, внутреннюю мотивацию обучающихся, уровень самостоятельности школьников, их толерантность, а также общее интеллектуальное развитие.

Анализируя факторы, способствующие формированию ИКТ компетентности, можно сделать вывод, что из самого понятия «компетентность» вытекает и основное условие, необходимое для её формирования. Компетентность можно сформировать только на практике. Следовательно, большее внимание со стороны учителя должно уделяться практической направленности учебных материалов. Задача учителя сегодня – попробовать шире взглянуть на содержание и методы обучения своему предмету. Я уверена, что именно на уроках информатики у обучающихся формируется довольно широкий спектр пользовательских навыков, позволяющих им эффективно применять ИКТ в своей деятельности для решения задач и саморазвития. В процессе выполнения работ учащиеся осваивают основы пользовательского интерфейса и формирования личного информационного пространства. Так же, работа над информационными проектами способствует формированию умений и навыков правильно выбирать форму представления информации в зависимости от стоящей задачи и пред-

ставлять информацию в выбранной форме, что позволяет использовать схемы, диаграммы, графики и презентации как инструмент систематизации материала, а так же свободно переходить от одного способа представления информации к другому. Кроме того, участие в разработке проекта является важным инструментом и для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Все это позволяет утверждать, что в результате проделанной работы у учащихся в той или иной степени будет сформирована готовность к осознанному и грамотному использованию средств ИКТ не только при дальнейшем изучении курса информатики, но и в учебной деятельности вообще, что и является основой ИКТ компетентности.

Итак, необходимость применения проектной методики для формирования ИКТ компетентности обучающихся обусловлена очевидными тенденциями в образовательной системе к более полноценному развитию личности обучающегося, его подготовки к деятельности. Поэтому, если ученик будет владеть ИКТ навыками, то он будет, с большой долей вероятности, реализован в современном обществе. И, как показывает опыт работы, метод проектов может эффективно применяться в этом направлении. Этот метод открывает большие горизонты, ведь он удачно вписывается в систему личностно-ориентированного обучения, дифференцированного обучения и другие. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение человека адаптироваться в современном обществе и самореализовываться как личность.

Литература

1. Дьюи, Дж. «Школа и общество» (1925) – цит. по «Педагогическая логика. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» / Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование», вып. 4, 2003.
2. Бычков, А.В. Метод проектов в современной школе / А.В. Бычков. – М., 2000.
3. Брыкова, О.В. Проектная деятельность на уроке с использованием информационных технологий / О.В. Брыкова. – СПб.: Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2007.
4. Пахомова, Н.Ю. Проектное обучение – что это? / Н.Ю. Пахомова // Методист. – 2004. – № 1.
5. Челак, Е.Н. Развивающая информатика: метод. пособие / Е.Н. Челак, Н.К. Конопатова. – М.: Лаборатория базовых знаний, 2001.

6. Условия эффективности формирования ИКТ-компетентности школьников [Электронный ресурс] – URL: pedsovet.su/load/16-1-0-1910.

7. Метод проектов на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] – URL: <http://festival.1september.ru/articles/501897/>.

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ - КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ФИШЕР А.А

Россия, г. Великий Новгород,
Новгородский институт развития образования

Успешность развития системы образования в России сегодня зависит от качества управления образовательным учреждением. Задачи, стоящие перед ним, требуют формирования у его руководителя новых компетенций, готовности к принятию решений в нестандартных ситуациях, осуществлению инновационной деятельности, активному использованию информационных ресурсов и технологий.

Большинство возникающих в управлении проблем связаны именно с несформированностью ИКТ–компетентности руководителя образовательного учреждения. В последние годы в рамках реализации федеральных целевых программ значительные средства вложены в информатизацию образования. В образовательные учреждения поступили компьютеры, цифровые образовательные ресурсы, начали широко поддерживаться учительские инициативы, направленные на активное внедрение ИКТ в образовательную практику [1]. Однако, многие руководители учреждений оказались в стороне от процессов информатизации, не представляя себе в полной мере образовательный потенциал современных технологий. Это мощный ресурс для квалифицированного управленца, способный обеспечить качественное изменение образовательного процесса, создать для учреждения конкурентные преимущества, привлечь более квалифицированных педагогов. В этом смысле высокая информационная компетентность руководителя – залог успешного развития образовательного учреждения.

ИКТ-компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и опыта деятельности в области информационных технологий, при этом наличие опыта является определяющим по отношению к выполнению профессиональных функций руководителя. Данная управленческая компетенция имеет два уровня:

– базовый – знания, умения и опыт, необходимые для решения

профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий общего назначения;

– предметно-ориентированный – готовность к внедрению в образовательную деятельность специализированных технологий и ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию и методике того или иного учебного предмета или выполняемых административных функций [2].

Общий перечень составляющих этой компетенции включает:

– наличие представлений о принципах формирования единого информационного пространства образовательного учреждения, программных продуктах, предназначенных для решения административно-образовательных задач, критериях отбора программного обеспечения и особенностях его внедрения в практику работы, правовых аспектах использования информационных ресурсов сети Интернет в образовании, организации кадрового учета с использованием программных систем администрирования деятельности учреждения;

– знание типовых квалификационных требований в области ИКТ, умение организовать свое компьютеризированное рабочее место;

– владение навыками пользователя офисных технологий в контексте управленческой деятельности и подготовки документов, базовыми сервисами и технологиями сети Интернет, навыками работы с федеральными и региональными образовательными порталами как с источниками образовательных ресурсов и нормативных документов;

– наличие умений идентифицировать основные информационные потоки в деятельности образовательного учреждения, работать со справочниками по законодательству в сфере образования, представленными в цифровом формате и др.

Поскольку, ключевым моментом формирования ИКТ-компетенции является опыт деятельности руководителя, то освоение данной компетенции должно осуществляться в ходе моделирования средств и проектирования функционально ориентированных компонентов образовательной деятельности. Образовательные программы и курсы, предусматривающие формирование и развитие базовой ИКТ-компетенции, должны предполагать реализацию контекстного обучения.

Эффективность формирования названной компетенции и создания информационного пространства в первую очередь зависит от заинтересованности и активности руководителя в данном процессе. Практика показывает, что информационное пространство организуется самостоятельно, однако этим процессом необходимо управлять. В любой момент можно внести улучшения, исходя из роста собственных знаний в области ИКТ. Для этого после получения новых знаний необходимо

сформулировать задачи создания информационного пространства.

Для формирования данных навыков в областном автономном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Новгородский институт развития образования» была разработана и реализована специальная программа повышения квалификации «Информационные технологии в управлении образованием». В основу программы положена идея компетентностного подхода, с позиций которого внедрение ИКТ в процесс управления образованием требует наличия в структуре профессиональных компетенций работника образования определённого инварианта знаний, умений и опыта применения ИКТ для решения прикладных задач. Содержание программы ориентировано на формирование такого инварианта, получившего в контексте настоящей программы название «базовая ИКТ-компетентность». Так как ключевым моментом развития компетенции является именно опыт деятельности, обучение по данной программе предусматривает освоение ИКТ общего назначения в ходе моделирования подготовки управленческих документов и проектирования функционально ориентированных компонентов образовательной деятельности. Процесс обучения работников управления образованием по настоящей программе завершается выполнением выпускной работы, в которой представлена модель решения управленческой задачи с использованием ИКТ, результаты ее внедрения и достигнутый эффект.

Хорошо подготовленный в сфере ИКТ руководитель образовательного учреждения способен организовать в своем образовательном учреждении такую информационную среду, которая будет отвечать всем требованиям к программно-аппаратному обеспечению, к учебно-методическому наполнению ее информационных ресурсов, а также к обучению и организации работы педагогического коллектива.

Процесс обучения должен быть непрерывным, особенно в такой сложной и непрерывно развивающейся области как информационно-коммуникационные технологии. Ведь истинные навыки приобретаются только в практической деятельности.

Литература

1. Дылян, Г.Д. Моделирование процесса управления комплексной информатизацией системы образования района (города) / Г.Д. Дылян, Э.С. Ратобыльская // Информатика и образование. – 2003. – № 3.
2. Заславская О.Ю. Теория и практика обучения информатике в системе многоуровневой подготовки учителя: управленческий аспект. Монография / О.Ю. Заславская. – Воронеж: Научная книга, 2007. – 215 с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
ГОТОВНОСТИ К ПРИМЕНЕНИЮ СОВРЕМЕННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
И ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ****МАТЮШОВА Р.Г., САВИЧЕВА Т.Е., ЧИСТЯКОВА Н.Н.**Россия, г. Череповец Вологодской обл.,
Череповецкий государственный университет

Социально-экономические изменения в нашей стране привели к необходимости модернизации многих социальных институтов и в первую очередь системы образования. Современное общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовом компетентно решать возникающие профессиональные задачи.

Как показывает практика, в последние годы обострились противоречия между объективной необходимостью развития личностно-деятельностных способностей будущего учителя и преимущественной ориентацией на «знаниевую» составляющую подготовки, между усилением требований школы к степени сформированности у выпускников вуза решать профессиональные задачи уже с первых дней работы и направленностью системы подготовки на оценку теоретических знаний, между необходимостью овладения выпускником вуза современными технологиями и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения учебного процесса.

Целью исследования является определение педагогических условий, способствующих формированию у будущего учителя начальных классов готовности к применению современных технологий обучения русскому языку и окружающему миру.

Разрешение указанных противоречий возможно с реализацией ФГОС ВПО, который существенно изменяет цели, содержание и технологии образовательных процессов в вузе. Основу новых моделей образования составляет компетентностный подход, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение профессиональных компетенций. Несмотря на очевидную актуальность компетентностного подхода к высшему образованию, сущность понятий «компетентность», «компетенция» и «профессиональная компетентность педагога» не находят единообразного толкования в педагогической литературе (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.).

Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Наличие смысловых оттенков у данных понятий отмечает А.В. Хуторской. Компетентность, по его мнению, всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика. «Компетентность предполагает минимальный опыт применения компетенции» [6; с. 61].

Э.Ф. Зеер под компетентностью понимает «совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности» [2; с. 51]. Способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности.

А.К. Маркова, рассматривая профессиональную компетентность учителя, отмечает, что профессионально компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [5; с. 8].

В Педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова профессиональная компетентность учителя определяется как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [3; с. 62].

С.Е. Шишов определяет компетенцию «как общую способность и готовность личности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также на ее успешное включение в трудовую деятельность» [7; с. 60].

В этой связи трактовка понятия «способности» – это не любые индивидуально-психологические особенности личности, а лишь те от которых зависит продуктивность выполнения какой-либо деятельности. Формируясь обязательно в деятельности, предмет и характер которой с развитием общества изменяется, способности людей тоже претерпевают перестройку.

Категорию «готовность» мы рассматриваем как конечный продукт профессиональной подготовки педагогической деятельности; как состояние и качество профессионала и как условие его включения в педагогическую деятельность.

По определению А.Н. Леонтьева, «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [4; с. 65].

В структуре человеческой деятельности А.Н. Леонтьев выделяет следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условие достижения цели, действие, операции. Как отмечал В.В. Давыдов, «каждый вид деятельности имеет вполне определенное содержание своих потребностей, мотивов, задач и действий» [1; с. 21].

Так, в профессиональной деятельности учителя начальных классов мотивом включения в педагогическую деятельность может быть потребность в достижении успеха, самореализации и профессиональном саморазвитии. В процессе педагогической деятельности возникает необходимость решения задач по определению целей образования, воспитания и развития обучающихся, планированию работы, оценки эффективности технологий, методов и приемов, поиску средств активизации познавательной и самостоятельной деятельности обучающихся, разработки и внедрению в свою профессиональную деятельность новых технологий и т.д. Решение поставленных задач требует выполнения соответствующих операций.

Такой подход к педагогической деятельности будущего учителя начальных классов позволяет выделить следующие компоненты готовности: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, технологический.

Когнитивный компонент готовности – это совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать педагогические задачи в своей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент готовности – это направленность будущего учителя на развитие своих профессиональных способностей и на достижение как можно лучших результатов.

Ориентировочный компонент готовности – это совокупность умений (ставить задачи, планировать, выбирать адекватные методы, оценивать качество), обеспечивающих выявление потребности в знаниях.

Технологический компонент готовности – это совокупность умений выполнять действия, необходимые для решения педагогических задач.

Названные компоненты готовности к педагогической деятельности могут служить основой формирования у будущего учителя начальных классов педагогических компетенций к применению современных технологий обучения русскому языку и окружающему миру.

В соответствии с обновленной квалификационной характеристикой специалиста и выделенными типовыми задачами в области профессиональной учебно-воспитательной деятельности для учителя начальных классов определены содержание показателя и критерии оценки профессиональных специализированных компетенций (таблица 1).

Таблица 1

Профессиональные специализированные компетенции учителя начальных классов

Содержание показателя	Критерии оценки показателя
Способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении учебно-профессиональных заданий.	<p>Ставить цели образовательного, развивающего и воспитательного характера в процессе обучения предметам.</p> <p>Осуществлять анализ современных вариативных программ и учебников.</p> <p>Использовать современные научно обоснованные приемы, методы и средства обучения предметам.</p> <p>Планировать и проводить учебные занятия по предметам с учетом специфики и разделов программы и в соответствии с учебным планом.</p> <p>Применять современные средства оценивания результатов обучения.</p> <p>Вносить изменения в содержание изучаемого материала, подбирать и разрабатывать дидактические материалы.</p> <p>Осуществлять контроль и давать оценку (самооценку) хода и результатов обучения.</p>

Выявление состояния профессиональной готовности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир» показало следующие результаты.

Студенты формулируют цели урока, опираясь на общие требования, но часто без учета взаимосвязи задач обучения, воспитания и развития учащихся. Ими не учитывается тот факт, что развитие и воспитание школьников на уроке осуществляется не благодаря специально включенным «моментам», а, прежде всего, достигается характером самого обучения, его содержанием и способами организации. При постановке целей урока недостаточно учитывается специфика вариативных программ по русскому языку и окружающему миру для начальной школы.

В связи с тем, что в начальной школе формирование языковых понятий соответствует научным представлениям, студенты, отбирая приемы и методы, должны проявить лингвистическую грамотность и по трактовке понятий, и по организации работы, и по постановке вопросов, и по отбору дидактического материала. Однако, часть студентов допускают ошибки в анализе фонетического материала, в морфемном анализе словоформ, в определении рода, числа и падежа имен, лица и, если имеется, рода спрягаемых глагольных форм и др. При подготовке урока окружающего мира студенты затрудняются в выборе адекватных методов, приемов и средств для формирования знаний разного уровня обобщенности.

В ходе урока студенты испытывают трудности по организации познавательной активности учащихся, не осознают того, что новое знание должно быть подготовлено логикой предшествовавшей работы и обучение должно представлять собой систему постановки и решения учебных задач. Студентов затрудняет выделение главной цели и определение этапов движения к этой цели.

Наименее сформированной можно считать способность осуществлять контроль и давать оценку хода результатов обучения. Это проявляется в том, что студенты не замечают ошибок языкового характера, допущенных как учителем, так и учащимися. Чаще всего студентов волнуют вопросы организации дисциплины на уроке, желание выполнить все, что включено в содержание конспекта.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения дальнейшей работы по формированию профессиональных специализированных компетенций учителя начальных классов.

Педагогическими условиями формирования у будущего учителя начальных классов готовности к применению современных технологий обучения русскому языку и окружающему миру могут выступать:

- разработка, создание и внедрение учебно-методического комплекса;
- включение современных технологий в процесс подготовки выпускника;
- организация и управление самостоятельной работой студентов;
- ориентация студентов на использование современных технологий в ходе педагогической практики.

Одним из условий формирования у будущего учителя начальных классов готовности к применению современных технологий обучения русскому языку и окружающему миру является создание УМК.

Учебно-методический комплекс включает: рабочий учебный план обучающихся; программы дисциплин «Методика обучения русскому языку и литературе», «Методика преподавания интегративного курса «Окружающий мир»; методические указания по изучению дисциплин и подготовке к различным видам занятий, текущему контролю знаний и промежуточной аттестации; учебные пособия по названным дисциплинам; дидактические материалы для самоконтроля, текущего контроля знаний и промежуточной аттестации (сборники заданий, контрольных работ, тесты для самоконтроля и т.п.); практикум по указанным дисциплинам.

В состав УМК могут включаться дополнительные информационные ресурсы: учебные (учебники, учебные пособия, тексты лекций, хрестоматии), информационно-справочные (справочники, словари, в том числе терминологические) и другие материалы. Все материалы УМК представлены на различных типах носителей информации.

Использование УМК в профессиональной подготовке учителя начальных классов может быть эффективным, если будет реализована развивающая функция педагогического образования, которая определяется соответствующими педагогическими технологиями. Наиболее перспективными являются:

- контекстное обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста;
- воссоздание предметного и социального содержания профессиональной деятельности через деловые игры;
- метод анализа конкретных ситуаций: ситуация-проблема, ситуация-оценка, ситуация-иллюстрация, ситуация-упражнение;
- использование проектной технологии;
- технология когнитивного инструктирования с помощью направляющих текстов.

Применение студентами указанных технологий в самостоятельной работе и в процессе педагогической практики позволяет повысить уровень профессиональной готовности к обучению русскому языку и окружающему миру.

Литература

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1996.
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: «Академия», 2001.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2004.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2004. – № 2.
7. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2.

ПОНЯТИЕ АДАПТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

ГУСЕВА А.В.

Россия, г. Ростов Ярославской обл., Ростовский педагогический колледж

Адаптационная энергия – наследственно определенный ограниченный запас жизнеспособности. Человек непременно должен израсходовать его, чтобы удовлетворить врожденную потребность в самовыражении, совершить то, что он считает своим предназначением, исполнить миссию, для которой, как ему кажется, он рожден.

Г. Селье

Все большее внимание специалистов различного профиля привлекает проблематика, связанная с адаптационными ресурсами человека как субъекта деятельности, познания и общения. Зародившись в контексте естественнонаучного знания – биологии, в рамках которой

достаточно давно предпринимались попытки изучения процессов взаимодействия организма и окружающей среды, проблема адаптации расширилась до области гуманитарных и социальных наук, обогатившись при этом их идеями, приобрела новое содержание и значение.

Очень актуален этот вопрос в рамках тех интенсивных трансформаций, которые претерпевает современное мировое, и особенно российское, общество. Нестабильность (иногда даже непредсказуемость) социальных процессов предъявляет повышенные требования к личности, которой приходится учитывать внешне обусловленные социальные требования, то есть изменяться, и сохранять при этом основополагающие собственные внутренние установки и убеждения, – другими словами, оставаться в относительно устойчивом равновесии. В связи с этим можно вполне обоснованно констатировать, что разработка проблемы адаптации становится одной из насущных и ключевых задач психологической науки.

Адаптационная проблематика занимает центральное место в таких фундаментальных предметных полях, которыми являются общая психология и психология личности, социальная психология и психология развития, а также психология индивидуальных различий. Она по-своему решается в контексте педагогической, медицинской, юридической, спортивной, инженерной психологии и других прикладных отраслей психологического знания.

Термин «адаптация» можно отнести к общенаучным понятиям. Подобные понятия зарождаются на стыках различных областей знания или даже в отдельных дисциплинах с последующим их проникновением во многие сферы естественных, технических и общественных наук. Понятие адаптации прошло большой и противоречивый путь развития, трудности которого связаны с объективной сложностью самого явления адаптации. В связи с прогрессом науки и расширением границ приложения данной категории качественно изменяется и само содержание теории адаптации.

Детальный анализ понятия «адаптация», включающий 46 определений, приведен в исследовании Т.В. Середы. Отмечается, что определения адаптации достаточно разнообразны и противоречивы. Понимание адаптации менялось с течением времени, следуя за тенденциями развития науки и отражая актуальные проблемы, волнующие человечество в различные исторические периоды.

Несмотря на большое разнообразие, общими во всех определениях адаптации можно выделить, как считает Н.Н. Мельникова, следующие моменты:

1) Процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов.

2) Это взаимодействие разворачивается в особых условиях дисбаланса, несогласованности между системами.

3) Основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах.

4) Достижение цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах [5].

Динамика развития понятия прослеживается через анализ изменений вариативных компонентов, уточняющих и конкретизирующих выделенные стабильные элементы. Такими вариативными элементами, например, являются характеристики самих взаимодействующих объектов. Особенно разнообразны типы среды, с которой взаимодействует индивид: акцентом на этих конкретных видах взаимодействий во многом и объясняются различия в определениях адаптации.

Стоит отметить, что термин «адаптация» происходит от позднелатинского «adaptation (приспособление) и первоначально широко использовался в биологических науках для описания феномена и механизмов приспособительного поведения индивидов в животном мире, эволюции различных форм жизни. При рассмотрении роли адаптации в эволюции отдельных видов и групп организмов были введены такие понятия, как переадаптация (своеобразная совокупность внешних (средовых) и внутренних условий, которая позволяет определенной группе особей быть более приспособленной для использования представляющихся эволюционных возможностей); адаптивная радиация – заселение всевозможных ниш адаптировавшимися к их особенностям популяциями [6].

По мнению С.И. Степановой, адаптация лежит в основе качественной стабильности целостного и в то же время противоречивого жизненного процесса [2]. Автор выделяет внутренний и внешний аспекты противоречивости адаптационного процесса, поскольку процесс адаптации есть диалектическое единство согласования со средой и рассогласования с ней.

Оба этих начала обеспечивают самовоспроизведение организма, его самосохранение, но лишь до тех пор, пока ни одно из них не достигает избыточной выраженности. Избыточное согласование со средой, так же как и избыточное рассогласование с ней, губительно для жизни. Поэтому в процессе адаптации эти две взаимосвязанные противоположности находятся в постоянной взаимной борьбе. В этом за-

ключается, если можно так выразиться, внешняя (по отношению к организму) сторона противоречивости адаптационного процесса.

Внутренним противоречием адаптационного (жизненного) процесса является противоречие между созиданием и разрушением (анаболизмом и катаболизмом) – двумя основными проявлениями жизнедеятельности организма, обеспечивающими его непрерывное самовоспроизведение и в тоже время его непрерывное изменение. Самосохранение, самовоспроизведение живого организма невозможно без его саморазрушения. И если считать, что адаптация есть самосохранение, самовоспроизведение, то следует признать, что саморазрушение есть важнейший, неотъемлемый элемент адаптационного процесса.

Стоит сказать, что весьма важную роль играют адаптационные процессы в разнообразных видах профессиональной деятельности. Здесь могут быть выделены два аспекта: во-первых, адаптация к изменившимся условиям реализации деятельности (изменения в структуре социальных ценностей, организационные преобразования, совершенствование и инновации в технологии и т. п.); во-вторых, и этот аспект непосредственно пересекается с нашей проблемой, это адаптация, вхождение в новую учебно-профессиональную деятельность:

Процессы профессионализации развернуты во времени и имеют специфические этапы. В психолого-педагогической литературе указывается на важное значение вхождения человека в профессиональную деятельность на этапе ее освоения.

Соответственно адаптация представляет собой многокомпонентное образование не только с содержательно-структурной точки зрения, но также и с предметной.

Таким образом, становится очевидным, что уже само определение понятия «адаптация» представляет собой сложную философски-методологическую проблему. Как показал А.Б. Георгиевский, на основе сравнительного анализа большого числа определений адаптации, все определения понятия «адаптация» могут быть объединены в следующие три группы:

– так называемые тавтологические определения, в которых понятие адаптации интерпретируется как буквальный перевод латинского «adapto» (adaptatio) в значении приспособления организмов к среде, то есть «адаптация – это процесс и результат приспособления строения и функций организма (особей, популяции, видов) и их органов к условиям среды»;

– определения через «главный признак». Здесь адаптация определяется через выраженность ключевого аспекта структурно-функциональной организации индивида. Эти ключевые аспекты вы-

деляются на следующих уровнях: биохимическом, морфологическом, физиологическом, поведенческом. Например, «под физиологической адаптацией следует понимать совокупность физиологических особенностей, обуславливающих уравнивание организма с постоянными или изменяющимися условиями среды»;

– полисемантические определения, которые подчеркивают многозначный, многоаспектный характер самого явления адаптации, и прежде всего выделение адаптации как процесса и адаптации как результата [2].

Для нас представляет особый интерес тот факт, что к этим основным аспектам П. Медавар добавил еще один: адаптация есть нечто такое, что организм или популяция вырабатывают у себя и обладают в потенциале для успешного существования в условиях, которые изменяются в будущем [5]. Другими словами, третьей «семантической осью» в пространстве понятия адаптации является понимание ее как основы для формирования и проявления некоторых новых психологических качеств.

Далее А.Б. Георгиевский предлагает свое, более обобщенное определение понятия адаптации, обосновывая его безусловные преимущества: адаптация есть особая форма отражения системами воздействия внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия» [2].

Предпринимая попытку обобщить имеющиеся в психологической литературе подходы к пониманию адаптации, В.П. Сафронов обнаружил, что все исследователи, занимающиеся проблемой адаптации, придерживаются в своих работах сравнительно небольшого набора ее характеристик: эволюционный характер адаптации; адаптация свойственна всему живому; любому из видов адаптации присущи следующие составляющие: живой организм; изменившаяся или изменяющаяся среда; актуальность выживания и оптимального функционирования человека в новых условиях; большая сложность, комплексность характера взаимосвязи названных констант; воздействие на адаптантов стрессоров различной интенсивности и длительности.

Не претендуя на полноту изложения всех точек зрения, нам представляется важным в рамках настоящего исследования изложить некоторые наиболее интересные и теоретически обоснованные подходы к пониманию феномена адаптации. Так, А.В. Петровским адаптация индивида рассматривается в качестве одного из компонентов акта персонализации: «Каждому из моментов акта персонализации соответствует особый процесс: адаптация – присвоение индивидом социальных норм и ценностей, становление социально-типического; инди-

видуализация – открытие или утверждение Я, выявление своих склонностей и возможностей, становление индивидуальности; интеграция – утверждение своего инобытия в других людях, становление всеобщего. Каждый из этих процессов связан с принятием индивидом особой цели его жизнедеятельности, выступая как условие достижения такой цели, и наконец, ведет к изменениям, затрагивающим личность индивида» [5].

К.К. Платонов в отношении адаптации отмечал: «Поведение присуще только живым существам, а жизнь – это пластичное приспособление внутренних изменений к изменениям внешним, которые принято называть термином «адаптация».

Описанные выше подходы к пониманию адаптации объединяет точка зрения, согласно которой активность индивида в процессе адаптации связана в большей степени с внутренней психологической динамикой его личности, которая выступает в качестве объекта воздействия. Не оспаривая этот очевидный для нас тезис, нам кажется важным представить и другие, отличные от предыдущих, точки зрения, в которых акцент ставится на активном характере взаимодействия индивида с социальной средой и психологической трансформации в этом процессе как личности, так и социального окружения.

Так, нам представляется интересной точка зрения на проблему адаптации, представленная в исследованиях Ж. Пиаже: «Всякое поведение, идет ли речь о действии, развертывающемся вовне, или об интериоризированном действии в мышлении, выступает как адаптация. Индивид действует только в том случае, если он испытывает потребность в действии, т.е. если на короткое время произошло нарушение равновесия между средой и организмом, и тогда действие направлено на то, чтобы вновь установить это равновесие» [5].

В зависимости от того в каких условиях и на основе каких механизмов осуществляется адаптация к среде, выделяют различные ее виды: физиологическую (взаимодействие различных систем организма с внешней средой), психическую (приспособление человека к условиям среды на уровне психических процессов, свойств, состояний), социально-психологическую (приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе). Эти виды адаптации могут взаимодействовать и проявляться одновременно.

Психическую адаптацию рассматривают как непрерывный процесс активного приспособления психики человека к условиям окружающей его физической и социальной среды, а также результат этого процесса [3].

Психическая адаптация является сплошным процессом, который включает в себя еще два аспекта: оптимизацию постоянного взаимодействия человека с окружением, установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками [2].

К.К. Платонов выделяет следующие взаимосвязанные виды психической адаптации человека, рассматриваемые как составляющие ее компоненты:

1) психофизиологическая адаптация, или свойство организма целесообразно перестраивать физиологические функции в соответствии с требованиями среды;

2) собственно психологическая (или психическая) адаптация, нарушения которой связаны с напряженностью, психологическим стрессом;

3) психосоциальная адаптация, или адаптация личности к общению с новым коллективом [1].

Каждый из компонентов психической адаптации, в свою очередь, имеет собственную сложную структуру. Так, собственно психическая адаптация включает в себя познавательные, эмоционально-волевые, мотивационные и практические аспекты [3].

Аналогичные представления высказываются Ф.Б. Березиным, А.П. Коцюбинским, Н.С. Шейниной. Таким образом, психическая адаптация рассматривается как комплексный феномен, который не сводится только к адаптации психологической и требует для своего изучения учета как психологических, так и физиологических параметров.

Мы видим, таким образом, что в животном мире под адаптацией понимают комплекс взаимосвязанных и разноуровневых явлений, позволяющих целым видам или отдельным особям полнее приспособляться к внешним условиям существования, при этом совершенствуя собственные внутренние организменные функции. Исходя из этого, возьмем в качестве исходного рабочего определения адаптации следующее: адаптация это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования.

Наиболее сложные и разнородные аспекты явления адаптации проявляются в многогранной человеческой деятельности, в которой можно выделить психофизиологические, поведенческие, когнитивные и субъектно-личностные компоненты адаптационного процесса.

Литература

1. Андреева, Д.А. Влияние адаптации студентов на учебную активность / Д.А. Андреева // Проблемы активности студентов. – Ростов/н-Д.: Феникс, 2005. – 159 с.

2. Георгиевский, А.Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование) / А.Б. Георгиевский. – Л.: Наука, 1989.
3. Казначеев, В.П. Современные проблемы адаптации / В.П. Казначеев. – Новосибирск, 1980.
4. Постовалова, Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека / Г.И. Постовалова // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1993.
5. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.
6. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М.: Медгиз, 1960.
7. Философские проблемы теории адаптации / Под. ред. Г.И. Царегородцева. – М.: Мысль, 1975. – 277 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

ЛЕЩЁВА Г.А.

Россия, г. Усолье-Сибирское Иркутской обл.,
филиал Ангарского педагогического колледжа

Задача образовательных учреждений сегодня заключается не столько в передаче информации, сколько в том, чтобы научить человека самостоятельно и постоянно учиться, решать жизненные и профессиональные проблемы, повышать качество образовательного процесса, развивать творческие способности [1].

Какие условия для этого необходимы? Прежде всего, возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс, причем не процесс пассивного овладения знаниями, а в активную познавательную деятельность каждого учащегося, применения им на практике этих знаний с помощью методов обучения.

В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой.

Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу. Усиление роли самостоя-

тельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в колледже, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться работать с текстом, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности.

Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента.

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями работать с информацией в процессе активной мыслительной и практической деятельности [1].

Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний.

Активные методы обучения нам позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;
- 3) стимулировать к самостоятельной деятельности студентов.

Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы. [2.]

В колледже проводятся некоторые виды занятий с активными формами обучения:

- деловые и ролевые игры;
- психологические и иные тренинги;
- групповая, научная дискуссия, диспут;
- кейс-метод;
- метод проектов;
- мозговой штурм;
- «OpenSpace» (технология «открытого пространства»);
- круглые столы;
- интерактивные лекции;

- лекция пресс-конференция;
- бинарная лекция (лекция вдвоем);
- лекция с заранее запланированными ошибками;
- проблемная лекция.

Приведем образцы некоторых активных приемов обучения при работе с текстом на примере преподавания дисциплины «Педагогика».

Во время проведения лекции часть учебного материала предлагается студентам в виде схем, которые являются наглядной опорой при изложении нового материала. Так, схемы выполняют роль носителей информации, что позволяет сконцентрировать внимание студентов на наиболее важных, ключевых моментах содержания лекции, способствовало его пониманию и усвоению. При организации самостоятельной работы с текстом лекции студентам дается задание с использованием приема «Фишбоун». В процессе чтения студенты работают со схемой «Фишбоун», что в переводе означает «рыбий скелет». В «голове» этого скелета они обозначают ту проблему, которая раскрывается в тексте. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних, студент отмечает причины возникновения изучаемой проблемы. Напротив верхних косточек располагаются нижние, на которых ученики по ходу чтения выписывают факты, подтверждающие наличие сформулированных ими причин. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть, факты. Факт придает проблеме ясность и реальные очертания.

Следующая лекция проводилась с использованием коллективной мыслительной деятельности. Цель лекции – активизировать знания студентов, полученные ранее. Научить проводить анализ, синтез, обобщение; внимательно слушать ответы своих сокурсников и работать в сотрудничестве; доказывать свою точку зрения и формулировать выводы.

В этом случае помогает прием работы с учебной и научной книгой «Стратегия ИДЕАЛ». Стратегия Идеал подразумевает формирование умения решать проблемы. Разработчики данной стратегии отмечают, что умение решить проблему – это умение увидеть ее, проанализировать с разных точек зрения, выделить ее аспекты, рассмотреть проблему в целом, оценить различные варианты решения (как собственные, так и чужие), выбрать наиболее оптимальный способ. Решить проблему легче, если она реальна, то есть соотноситься с собственными жизненным опытом. Ситуации, когда необходимо рассматривать реальные проблемы, достаточно часты. Эти проблемы могут относиться:

1. К изучению публицистических текстов (например, газетные и журнальные статьи).

2. К анализу ситуаций (педагогических – выбор стратегии обучения в реальной ситуации во время практики).

3. К проведению деловых игр (моделирующих реальные проблемы).

Джемс Брэнсфорд разработал стратегию решения проблем, которая может быть применена для первых типов ситуации, то есть при работе с текстами и при анализе ситуаций. Эта стратегия называется идеал.

I – И – Идентифицируйте проблему.

D – Д – Доберитесь до ее сути.

E – E – Есть варианты решения!

A – A – А теперь – за работу!

L – Л – Логические выводы.

Также при чтении следующей темы был использован метод лекции-беседы. Целью данного занятия было активизировать мышление студентов с помощью задаваемых вопросов, чтобы студенты самостоятельно могли прийти к выводам и обобщениям новой учебной информации. В основе лекции-беседы лежит диалогическая деятельность, что представляет собой наиболее простую форму активного вовлечения студентов в учебный процесс. Диалог требует постоянного умственного напряжения, мыслительной активности. Тогда как во время традиционной формы проведения лекционного занятия студенты чаще всего механически записывают, излагаемую монологически, преподавателем учебную информацию. Вопросы во время лекции задавались таким образом, чтобы привлечь внимание студентов к наиболее важным аспектам темы, активизировать знания студентов, полученные ранее, научить их видеть взаимосвязь между учебными дисциплинами. Такое занятие проводилось в форме «OpenSpace» или Открытого Пространства – это технология проведения продуктивных встреч в группах. В ее основе лежит философия принятия на себя ответственности за то, что действительно важно. Результат – формирование планов действий. OpenSpace – разделение на группы участников, которых реально волнует та или иная конкретная тема и которым есть что сказать по данному вопросу.

Такая форма занятия требует предварительной подготовки. До занятия студентам сообщалась тема «OpenSpace», был дан список литературы и предложено заранее изучить необходимый материал, продумать и подготовить возможные вопросы. Общение проходит, так называемых в областях пространства аудитории между которыми уча-

стники могут свободно перемещаться в процессе работы. Каждая группа записывает основные тезисы своей дискуссии в удобной для последующего распространения форме. Все завершается «закрытием пространства», перед которым участники снова собираются вместе для того, чтобы поделиться своими впечатлениями и выводами.

Такая форма проведения была интересна студентам, и занятие проходило на высоком уровне активности. Общение происходит на деловой основе. Развиваются творческие и коммуникативные способности.

Для стимулирования более внимательного чтения можно использовать прием «ИНСЕРТ»

I – interactive – самоактивизирующая

N – noting

S – system for – системная разметка для

E – effective – эффективного

R – reading and – чтения

T – thinking – и размышления

Правила работы с использованием приема ИНСЕРТ для студентов:

1. Делайте пометки. Мы предлагаем вам два варианта пометок:

А) значки «+»(новое) и «V» (уже знал)

Б) значки «+»(новое), «V»(уже знал), «-», (думал иначе) «?» (не понял, есть вопросы)

2. Ставьте значки по ходу чтения текста.

3. Прочитав текст один раз, вернитесь к своим первоначальным предположениям, вспомните, что вы знали или считаете, что знали по данной теме раньше.

4. Прочтите текст еще раз. Возможно, количество значков увеличится.

Сводная таблица 1 «Плюс, минус, интересно».

Таблица 1

Форма таблицы «Плюс, Минус, Интересно».

«+»	«-»	Интересно

В таблице ПМИ студент отмечает свои субъективные суждения по поводу прочитанного, увиденного или услышанного. Это позволяет ему оценивать как сам текст, так и самого себя.

1. В графе «плюс» отмечаются те ключевые слова или фразы из текста, которые являются наиболее важными, существенными. В эту графу может быть занесена та информация, которая характеризует описываемое явление, предмет, объект с положительной стороны (например, при характеристике влияния солнечной радиации на климат

Земли, можно отметить ее роль для фотосинтеза растений, круговорота веществ и энергии; при характеристике литературных героев или исторических личностей в эту графу заносятся цитаты, которые, с точки зрения студента, характеризуют этого героя с положительной стороны и т.д.).

2. В графе «минус» отмечаются те признаки изучаемого предмета, объекта или явления, которые свидетельствуют о его отрицательных сторонах.

3. В графе «интересно» студенты могут отметить те факты, теоретические положения, которые для них являются интересными, неожиданными.

Таким образом, активные методы обучения подчиняют процесс обучения управляющему воздействию преподавателя; обеспечивают активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных; стимулируют к самостоятельной деятельности студентов, находят свои подходы к решению проблем, что определяет профессиональные качества будущего специалиста [3].

Использование активных методов в педагогическом колледже способствует повышению качества образовательного процесса, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов, организует и стимулирует студентов на выполнение самостоятельной работы.

Литература

1. Гузеев, В.В. Преподавание. От теории к мастерству / В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2009.
2. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический проект, 2004.
3. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЕРАЦИОННЫХ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

ВАСИЛОВСКИЙ В.И.

Россия, г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Суть операционной мотивации заключается в том, что личность проявляет интерес к способам выполнения заданий по предмету. Объем этих способов может быть невеликим, но, реализуя их, человек испытывает удовлетворение от учебного процесса. Задача – закрепить успех. Для этого следует:

1. Подчеркивать достижения студента в знании конкретной темы, выполнении конкретных действий.

2. Поручать помогать совершенствовать другим те операции, которые хорошо получаются у данного студента.

3. Включать фактор состязания при выполнении работ отдельных видов, способствуя тому, чтобы осваивались новые виды операций, закреплялись уже усвоенные.

Операционная мотивация связана с индивидуальными способностями, склонностями, развивает эти способности, удовлетворяет потребность в деятельности. Задача заключается в том, чтобы закрепить и расширить усвоенные операции, углубить интерес к другим действиям, включая в них новые элементы, предлагать самим студентам придумывать задания, включаться в работу.

По Л.С. Выготскому, для совершения деятельности требуется развитый интерес к способам получения знаний. Важно то, что, вооружая личность способами выполнения работы, – можно управлять отношением ее к учению.

Необходимо знать, каким способам деятельности отдают предпочтение студенты. Для этого мы воспользовались анкетой по выявлению предпочтений личности:

1. Как тебе нравится работать: индивидуально или коллективно?

2. Что тебе больше нравится: слушать готовые выводы или приходить к ним самостоятельно?

3. Какой материал ты предпочитаешь слушать: теоретический или иллюстративный?

4. Всегда ли ты умеешь найти способы решения задачи?

Результаты таковы. На 1-ом курсе вуза юноши и девушки предпочитают индивидуальные формы. 3-й курс. Юноши остаются верны индивидуальным формам работы, девушки же называют и индивидуальные, и коллективные. 5-й курс. Юноши отдают предпочтение ин-

дивидуальным формам, девушки называют желательными и те, и другие формы работы.

Студенты 1-го курса заявляют о стремлении самостоятельно делать обобщения и выводы, но убеждаются, что даже при остром желании у большинства это плохо получается. К 3-му курсу завершается переход на вузовскую методику обучения, и готовые выводы студенты предпочитают по предметам, которые в их глазах не кажутся важнейшими для профессии, но заявляют о необходимости самостоятельного подхода к профессионально важным для них предметам. 5-й курс. Юноши и девушки предпочитают самостоятельные выводы и в основном умеют их делать, в чем сказывается вузовский опыт штудирования источников, курсовые и дипломные работы.

На 1-ом курсе заявки на теоретический материал – престижные. Но практика показывает, что для большинства студентов желательнее иллюстративный материал. 3-й курс в основном заинтересован в иллюстративном материале, что объясняется тем, что на самостоятельную работу требуется много времени, которого студентам постоянно не хватает. Однако и теоретический материал желателен, ибо у студентов формируются навыки работы с серьезной литературой, потребность знать то, что не всегда вычитаешь в книгах, потребность за более короткий срок, чем при самостоятельной работе, войти в теоретическую суть вопросов. 5-й курс. Юноши предпочитают теоретический материал, хотя среди них многие остаются на стороне иллюстративного. Девушки считают, что в учебном процессе нужен и тот, и другой материал.

Студенты с 1-го по 5-й курс сознают, что способы решения проблемы они находят не всегда. К 3-му курсу обычно формируются приемы умственной деятельности и конкретного применения их в учебном процессе, а к 5-му – появляется реальное желание заниматься самостоятельными изысканиями и обобщениями. Вузу необходимо обучать механизмам совершенствования операций, активнее рекомендовать проблемные постановки вопросов и в лекциях, и на семинарско-практических занятиях.

В процессе формирования мотивации учебной деятельности можно выделить следующие стадии:

1. Общественно значимые мотивы деятельности отсутствуют, не действует предметная мотивация. Естественно, что и заинтересованности в учебной и творческой деятельности нет.

2. Мотивы действуют ситуативно. Личность проявляет интерес к отдельным темам, операциям (операционная мотивация), называет предмет или предметы, которые нравятся в большей или меньшей

степени, может включаться в деятельность и даже успешно, но ситуативно, эпизодически.

3. Слабая мотивация. Называется ряд нравящихся предметов, по ним занимаются успешно, хотя и не всегда постоянно, включаются в деятельность, но весьма неактивно, крайне редко проявляются творческие моменты.

4. Сильная мотивация. Есть предметы, которые очень нравятся, много времени посвящается им, читается теоретическая и научно-популярная литература, проявляется интерес к сложным заданиям, стремление выполнить их качественно – все это способствует и творческой активности.

В процессе формирования мотивационной структуры деятельности большая роль принадлежит подготовительному этапу. Он включает готовность к усвоению знаний и способов деятельности, эмоциональное состояние для работы. Надо заинтересовать человека сообщаемыми сведениями, показать их личную значимость для него, вызвать положительное отношение к процессу обучения.

Подготовительный этап предусматривает создание условий для формирования мотива. Это достигается путем включения личности в новую деятельность, предъявления требований, с отчетливо выраженной общественной направленностью, с возможностью достижения высоких результатов.

Трудность воспитания устойчивой мотивации заключается в том, что студент зачастую не всегда осознает наличие или действие определенного мотива, не считает его важным для себя, а преподавателю приходится выявлять и наличие конкретного мотива, и его действие на деятельность. При этом нужно знать, как работают уже возникшие мотивы, как они побуждают к деятельности.

Формирование устойчивых мотивов начинается с активно действующих, уже сложившихся. Если студент владеет, например, определенными операциями, умеет применить их на конкретной теме, то эти операции и надо включать в действие, на них строить методику занятия, от них отталкиваться в организации деятельности. Сильный сложившийся мотив вызывает интерес к деятельности, дает новое «приращение» знаний к старым, новых приемов действия или усовершенствование их.

Для достижения и поддержания устойчивой мотивации требуется создать определенную иерархию учебных задач, такую систему знаний, которая позволяла бы каждому осуществлять путь от предметной мотивации к мотивации деятельности. Только тогда возможно,

чтобы в результате изменения внутренней структуры познавательной деятельности появились и закрепились ее новые мотивы.

Учебная деятельность успешнее, если ей придать дополнительную мотивацию. Такими дополнительными мотивами могут быть: объяснение практической значимости предстоящей темы, важность и необходимость ее для личности. Когда снижается роль мотива «сознательное отношение к учению», требуется выдвинуть ряд дополнительных мотивов, которые бы учебную деятельность сделали важной и необходимой в глазах студента.

Система устойчивых мотивов формирует целостную мотивацию, где мотивы взаимодействуют, одни из них могут становиться в определенное время доминирующими, в другое – менее значимыми для личности. Выбор значимого мотива определяет ход познавательной активности.

С возрастом мотивационная структура становится устойчивее, увеличивается роль доминирующих мотивов в развитии личности. Эти мотивы должны осознаваться студентами, а преподавателю надлежит знать их, чтобы формировать познавательную деятельность студента. Речь идет об углублении учебных мотивов, формировании новых на базе сложившихся.

Познавательная мотивация может носить локальный характер (основываться на одном предмете) и широкий (на цикле предметов). В вузе мотивация получает большую дифференциацию и специализацию; мотивы совершенствуются не столько за счет формирования новых, сколько за счет развития уже существующих. «Знаемые» мотивы должны становиться действенными, устойчивыми.

Включение дополнительной мотивации в процессе познавательной деятельности помогает студентам реализовать приемы профессионального применения знаний в жизни, в практике. Причинами, мешающими активно учиться, являются отсутствие у студентов умений самостоятельно трудиться, распределять свое время, плохо сформированные приемы обработки информации и работы с книгой.

Вооружение способам получения знаний (операционная мотивация) ведет к формированию устойчивых мотивов познавательной деятельности. Путь развития мотива лежит через воспитания интереса к предмету (предметная мотивация), к воспитанию стремления к действию и творчеству, закрепляется путем применения средств и способов действия.

ЭТАПЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВВЕДЕНИЯ ФГОС СПО

КУРЗИНА А.И.

Россия, г. Рязань, Рязанский педагогический колледж

На первом этапе сквозным порядком (курсы повышения квалификации, заседания методического совета, кафедр, предметно-цикловых комиссий, методических объединений) изучались основные переустройства среднего профессионального образования: компетенции, модульный подход, междисциплинарные курсы, практикоориентированность, уровни усвоения учебного материала, квалификационный экзамен, преподаватель, предметом деятельности которого является управление самостоятельной познавательной деятельностью студентов и др. Состоялись общественные слушания, участники которых выработали рекомендации по подготовке учебно-программной документации по специальностям по ФГОС СПО, введенным в действие с 01.01.2010 г. и позднее.

В соответствии с рекомендациями часы вариативной части следовало в т.ч. использовать на дополнительные профессиональные модули, обеспечивающие новые общие, если необходимо, и профессиональные компетенции, соответствующие новым видам деятельности, не прописанным в федеральной части образовательного стандарта, но в рамках сферы данной специальности. Уточнение структуры компетенций при этом осуществляется на основе изучения требований работодателей, профессиональных сообществ, единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (утвержден приказом Минсоцразвития РФ от 26.08.2010 г. № 761), профессиональных стандартов. Было рекомендовано выделить некоторую долю вариативной части на подготовку будущих специалистов к реализации вновь появившихся документов, регулирующих ту или иную деятельность образовательных организаций. Например:

– Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена президентом РФ в 2010 г.);

– Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, введенные в действие с 8.02.2010 г;

– Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (утверждены приказом Минобрнауки РФ от 20.07. 2011 г. № 1251);

– Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении (Утверждено приказом Минобрнауки РФ от 27.10. 2011 г. № 2562) и другие.

Особое значение придавалось составлению специальной вспомогательной таблицы, т.н. ПОКУЗ. Именно разбиение общих и профессиональных компетенций на более мелкие субъединицы, сформулированные в деятельностном ключе: иметь практический опыт, уметь и знать способствует более совершенному формированию содержания программ профессиональных модулей, а также определению основных диагностических показателей оценки освоения студентами общих и профессиональных компетенций, которые представляют собой обеспечивающие их умения. Эта таблица дает возможность определить дидактические единицы обучения, содержание практических занятий, самостоятельной, в т.ч. домашней работы обучающихся по учебным дисциплинам и МДК, учебной практики и практики по профилю специальности в целом по модулю во взаимосвязи и взаимозависимости, не допуская рассогласований.

Руководствуясь данными таблицы ПОКУЗ и содержанием профессионального обучения, преподаватели подбирают задания для комплекта контрольно-оценочных средств по профессиональным модулям, отдавая предпочтение кейс-заданиям.

По итогам общественных слушаний были организованы и утверждены команды – временные инициативные группы для разработки основных профессиональных образовательных программ по специальностям и координационный совет для регулирования их деятельности.

На втором этапе осуществлялась подготовка учебно-программной документации, ей сопутствовала система семинаров-практикумов: отбору содержания учебных дисциплин, междисциплинарных курсов; по определению проверочных заданий для текущего контроля, видов работ, подлежащих выполнению во время учебной практики и практики по профилю специальности, требований к их качеству; по формированию контрольно-оценочных материалов для квалификационного экзамена по профессиональному модулю; по обсуждению подготовленных уровней, типов и видов самостоятельной работы, на основе которых строится содержание последующих практических занятий, обеспечивающее, как правило, учебно-исследовательскую деятельность студентов; при этом устанавливались взаимосвязи и взаимодействия всех структурных компонентов освоения конкретного вида деятельности, практикоориентированный и комплексный характер данного процесса.

Практика показывает, что многие преподаватели испытывают существенные затруднения в обеспечении взаимосвязи и взаимодействия элементов системы освоения конкретного вида деятельности. Оправданно привести пример корректного их отбора.

Дидактическими единицами МДК 01.01. Теоретические основы организации обучения в начальных классах ПМ.01 Преподавание по программам начального общего образования в части педагогики могут быть: «Урок – как основная форма обучения в начальной школе»; «Теория технологии обучения. Современные технологии обучения: личностно-ориентированные, деятельностные, информационно-коммуникационные»; «ФГОС начального общего образования»; «Системы учебников и системные предметные линии»; «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ее реализация в условиях начальной общеобразовательной школы».

Самостоятельная работа предусматривает изучение нормативных документов (ФГОС начального общего образования 2009 г., «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»), составление сравнительных таблиц по системам учебников, рекомендованных для выполнения ФГОС начального общего образования таких, как «Перспектива», «Начальная школа XXI века», «Школа России», «Школа 2100» и другим, подготовку к семинару по книге И.С. Якиманской «Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе», М.: Сентябрь, 2000. – 176 с., подготовку к практическим занятиям:

- по определению целей и задач урока. Класс предмет, тема по выбору;

- по анализу планирования урока с опорой на основные звенья взаимодействия деятельности учителя и деятельности обучающихся И.П.Подласого;

- по разработке макета технологии обучения в начальной школе;

- по преобразованию имеющихся проектов уроков на основе теоретических положений личностно-ориентированного образования;

- по планированию работы с одаренными детьми. Предмет по выбору и другим.

Контроль освоения МДК.01.01 представляет собой:

- тестирование в контрольных точках (на начало и конец изучения темы, в целом раздела);

- составление терминологического гнезда (с определениями понятий) по изученным темам;

– выработку усовершенствований опубликованных конспектов уроков в соответствии с изученными темами (может быть групповым или индивидуальным домашним заданием творческого характера);

– подготовка фрагментов учебных занятий и конспектов занятий в целом с обоснованием целесообразности использования средств педагогической коммуникации, с обоснованием целесообразности включения детей в познавательную деятельность и управления ею.

Последнее контрольное задание может выполняться дома индивидуально, в паре или группой и т.д.

Представленная система синхронизирует теоретическое и практическое, создает условия для формирования целого ряда общих компетенций ОК2, ОК3, ОК4, ОК6, ОК7, ОК9 и профессиональных компетенций, относящихся к ПМ.01.

Одновременно заместители директора по научно-методической и учебной работе, руководители методических подразделений, методисты направлялись на курсы повышения квалификации по программе Федерального института развития образования Минобрнауки, по плану РОИРО. Представлялся и всестороннее рассматривался учебно-программный продукт на соответствующих методических структурах (кафедрах, предметно-цикловых комиссиях, методических объединениях) была развернута масштабная консультативная работа координационного совета и др.

На общеколледжном педагогическом совете: «О ходе реализации ФГОС СПО: состояние, проблемы, перспективы» был представлен первый позитивный опыт проведения квалификационного экзамена по дополнительному профессиональному модулю за счет вариативной части ФГОС «Информационно-технологическое сопровождение профессиональной деятельности в сфере социального обеспечения» по специальности 030912 Право и организация социального обеспечения, базовая подготовка, квалификация: Юрист.

Ценным в опыте является как заинтересованное отношение работодателей (Пенсионный фонд РФ, отделение по Рязанской области) к составлению программы профессионального модуля и проверке результатов ее освоения, представляющих собой дополнительные профессиональные компетенции, так и синхронное через сеть Интернет сопровождение процесса обучения соответствующими ресурсами специально созданной, перманентно пополняемой и обновляемой информационной образовательной среды (интерактивный сайт).

Принятое на педагогическом совете решение обязало завершить разработку основной профессиональной образовательной программы по специальностям до 01.05.2012 года, что детерминировало следую-

щий этап согласованных действий профессиональных объединений, методистов, заведующего практикой, учебной и научно-методической служб, преподавателей по приведению структуры и содержания рабочих программ дисциплин и профессиональных модулей в надлежащее состояние, дополнительному согласованию с работодателями, которые на время обучения будут принимать студентов на практику, подробных требований к квалификации выпускников, по как бы предварительным (на уровне образовательного учреждения с участием работодателей) технической и содержательной экспертизам.

Отсутствие соответствующих учебников по МДК в составе профмодулей требует от преподавателей разработки пакета обучающих раздаточных материалов и /или рабочих тетрадей для студентов, утверждающих преемственность и непрерывность курса, его целостность в отношении данного вида деятельности, и создающих условия для самостоятельной учебной деятельности обучающихся. При этом следует использовать различные, рекомендованные Минобрнауки учебники и учебные пособия, а также информационные ресурсы сети Интернет.

Работа педагогического коллектива по созданию комплекса методического обеспечения модульно-компетентностного учебного процесса на бумажных и электронных носителях началась и авангардом в ней выступает методический актив.

В настоящее время разрабатывается положение об общеколледжном смотре-конкурсе комплексов методического обеспечения по дисциплинам, междисциплинарным курсам, в целом по профессиональным модулям, который предполагается провести на нескольких последовательно развертывающихся уровнях: кафедра (предметно-цикловая комиссия, методическое объединение) – отделение – общеколледжный уровень.

Таким образом, проектируется и осуществляется методическая работа в условиях перехода профессионального образования на ФГОС СПО 2009-2010 гг.

РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

СИЗГАНОВА Е.Ю.

Россия, г. Орск Оренбургской обл., Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета

В современном, быстро развивающемся мире всё более востребованными становятся такие качества человека, как самостоятельность, способность к продуктивному мышлению и деятельности, инициативность, творчество. В основе развивающего обучения лежит активная поисково-исследовательская позиция студента.

Цель развивающего обучения – формирование основ теоретического мышления как способности человека понимать суть явлений и действовать в соответствии с этой сутью. Необходимость теоретического отношения к действительности особенно остро проявляется сейчас. Современный человек вынужден оценивать суть деятельности по ее признакам, то есть действовать на основе теоретически представляемой реальности.

В основе развивающего учебного процесса лежит так называемая «учебная задача», то есть задача, вынуждающая студента искать (анализировать, применять) общий способ решения всех задач данного типа. В процессе решения таких задач он учится мыслить теоретически. Содержание и последовательность этих задач в каждом учебном предмете выстроена с точки зрения выработанного в науке и культуре развитого взгляда на существо этих предметов.

Особую роль в профессиональной подготовке студентов выполняют практикоориентированные задания, выполнение которых обеспечивает формирование не только личностных качеств, профессионально важных для педагога, но и технологических умений, которые необходимо проявить в ходе обучения. Выполнение практикоориентированных заданий ставит студента в позицию педагога-практика и требует актуализации психолого-педагогических знаний, формирует профессиональную мотивацию. Наблюдение за действиями студентов при этом помогает проследить развитие профессиональных качеств, важных для личности педагога, а также степень овладения общими и специальными умениями учителя начальных классов.

Анализ практикоориентированных педагогических задач помогает студентам смоделировать программу своих действий в ситуации (как стереотипной, так и нестандартной), имитирующей реальную, и развивает навыки преобразования необходимой информации с целью решения проблемы.

Кроме того, особое внимание должно уделяться организации исследовательской деятельности студента в образовательном процессе. Целью такой деятельности является выявление творческих умений студентов, развитие их исследовательских возможностей, креативного использования технологического подхода к педагогической деятельности. В виде заданий такого рода можно использовать задания-проблемы, решения которых неоднозначны и недостаточно разработаны в современной науке. Они представляют собой самостоятельное научное исследование педагогической проблемы, имеющее субъективную новизну для данной науки и реализованное в ходе выполнения студентами исследовательских проектов по предмету, тематика которых составляется с учетом исследования актуальных проблем педагогической деятельности и отражает потребности учреждений образования города.

Центральное положение теории развивающего обучения, которое можно рассматривать как психолого-педагогическое открытие, заключается в следующем: современный студент может оторваться от пут узкого эмпирического отношения к вещам и явлениям и подняться до высот теоретических обобщений, опираясь при этом на доступный ему опыт осмысления окружающей действительности. Это положение подтверждено как в экспериментальных исследованиях, так и в широкой практике. Но его нельзя рассматривать как реальность, существующую саму по себе.

В соответствии с современной парадигмой, образование должно носить опережающий характер по отношению к сфере практической деятельности, что предполагает ориентацию на проектный характер образовательной деятельности. Результатом проектной деятельности является информационная модель или дидактический проект взаимодействия преподавателя и студентов, предполагающий определение целей, задач, этапов и содержания обучения, планирование дидактических процессов [1]. Определяя содержание учебно-методического комплекса, мы учитывали, что дидактический проект – это форма прогнозирования и планирования результатов обучения, позволяющая представить образовательный процесс в виде целостной системы учебных занятий и предполагающая разбиение учебного материала на элементы, структурирование, определение целевых показателей по

требуемому уровню формирования готовности студента к педагогической деятельности.

Особое значение для формирования позитивной направленности будущих педагогов играет моделирование и решение социально-педагогических ситуаций как формы воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, ее развертывание в виртуальной реальности. Проведение занятия данного вида имеет целью моделирование определенных ситуаций, наиболее часто встречающихся в практике работы учителя начальных классов. По мнению В.А. Сластенина, педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса [2]. Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание и средства. Однако педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются: исходное состояние предмета задачи; модель требуемого состояния.

Для создания банка ситуаций использовался опыт реальной деятельности педагогов школ, материалы средств массовой информации, сюжеты, предложенные студентами. Ситуации строились с опорой на примерную схему, включающую: описание ситуации, постановку проблемы в виде системы вопросов, предполагаемый вариант решения проблемы. Моделирование ситуаций способствует расширению границ информированности студентов об особенностях работы социального педагога, служит обогащению их личного опыта, формирует рефлексивную позицию.

Обучение, ориентированное на потребности студентов, основано на индуктивном подходе, который дает учащимся возможность применять и расширять свои основные знания и умения, что является разумным следствием дедуктивной модели обучения. Данный тип деятельности включает обучение умению анализировать, критиковать и выбирать информацию из различных источников и способов действий; умению эффективно размышлять о непредсказуемых личностных и межличностных проблемах; умению жить в гармонии друг с другом, оставаясь верным своей возникающей системе отношений, верований и ценностей; а также умению противостоять, улаживать и взаимодействовать с проблемами и ситуациями конструктивным и творческим способом.

Анализ результатов реализации развивающей функции обучения в процессе подготовки учителей начальных классов позволил выявить рост числа студентов, демонстрирующих наличие четко выраженной мотивации на педагогическую деятельность, творческий под-

ход к обучению, осознающих цели и задачи профессиональной деятельности, обладающих способностями анализа и самоанализа профессиональной деятельности.

Литература

1. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
2. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М.: Школа-Пресса, 1998. – 512 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ

**ЗАЙЦЕВ В.П., УШАКОВА Л.С., ДМИТРИЕВ А.Б.,
МЕЗЕНОВА Т.Д., ТУХОВСКАЯ Н.А.,
КРАТ И.П., ИВАНОВА Л.И.**

Россия, Пятигорск Ставропольского кр., Пятигорский филиал
Волгоградского государственного медицинского университета
Минздрава России

В основу реформы системы фармацевтического образования положен компетентностный подход. Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволит решить проблему, когда студенты могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения профессиональных задач или проблемных ситуаций [1]. В отличие от понятия «квалификация» понятие «компетенция» включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений и такие качества, как инициатива, способность к сотрудничеству, критическому отбору и использованию информации, а так же принятию решений. Все это формирует профессиональные компетенции (ПК) и общекультурные компетенции (ОК). Средством достижения этих компетенций в области анализа на кафедре аналитической химии служат лекции, лабораторные занятия, аудиторная и внеаудиторная работа, участие студента в работе научного студенческого общества (СНО).

Аналитическая химия является базовой дисциплиной, для изучения которой необходимы знания общей и неорганической химии,

математики, физики. С другой стороны, знания и умения, приобретаемые студентами при изучении курса аналитической химии, необходимы для изучения профессиональных дисциплин – фармацевтической химии, фармацевтической технологии, фармакогнозии, токсикологической химии. В связи с этим кафедра уделяет внимание взаимосвязи аналитической химии со смежными дисциплинами. Вопросы такого характера тщательно подбираются и обсуждаются как с кафедрами общетеоретических дисциплин, так и с кафедрами профессиональных дисциплин. Наличие междисциплинарных связей позволяет освоить многие вопросы обучения и воспитания и показать студентам, что решение задач современного уровня возможно только при овладении знаниями из разных областей наук.

В соответствии с учебным планом на кафедре разработана рабочая программа дисциплины, основанная на общекультурных компетенциях, формирующих у студентов мировоззренческие и социально-личностные категории, готовность к самосовершенствованию и профессиональных компетенций формирующих такие профессиональные качества как поиск и анализ информации, умение проводить анализ веществ (в том числе лекарственных средств) с помощью химических, биологических и физико-химических методов, постановке научных задач и способов решения этих задач.

В процессе обучения преподаватели уделяют большое внимание развитию у студентов таких личностных качеств, как самостоятельность, умение постоянно учиться, коммуникабельность, умение работать в коллективе, социальная и профессиональная ответственность, что достигается воспитательной работой на кафедре (кураторство студенческих групп, организация и проведение тематических мероприятий на курсе и в студенческих группах, касающихся как профессиональных вопросов, так и общекультурных, проведение встреч студентов с учеными вуза, ветеранами ВОВ, проведение бесед о культуре поведения и культуре общения).

Одной из эффективных форм освоения профессиональных компетенций является индивидуальная работа студента. На кафедре при проведении лабораторных занятий экспериментальную часть каждый студент выполняет индивидуально. Преподаватель контролирует и корректирует освоение и технику выполнения отдельных операций. В конце занятия студенту предлагается выполнить в рамках темы занятия анализ раствора неизвестного состава (качественный анализ) или количественное определение вещества в растворе известного состава (количественный анализ). Выполнение индивидуальной работы позволяет добиваться того, что студент сам мотивирует выбор методики

анализа, перечень операционных процедур и самостоятельно их выполняет.

Активным методом формирования профессиональных знаний студентов является метод проблемного обучения – исследовательский [2]. Один из таких методов – это учебно-исследовательская работа студентов (УИРС). При изучении курса аналитической химии студенты выполняют четыре научно-исследовательские работы:

- вывод кислотно-основной классификации катионов (УИРС № 1);
- вывод классификации анионов, основанный на действии солей бария и серебра (УИРС № 2);
- анализ сухой соли неизвестного состава (УИРС № 3);
- итоговая учебно-исследовательская работа (УИРС № 4), в которой на основе теоретических знаний и использования литературных данных, а также приобретенных практических умений студент приводит характеристику определяемого вещества, указывает реакции подлинности, предлагает возможные методы количественного анализа и определяет одним из них содержание вещества в конкретном объекте. В процессе выполнения предлагаемых заданий студенты учатся использовать имеющиеся теоретические и практические знания, умению работать с учебной и научной литературой, приобретают навыки научно-исследовательской работы.

В целях развития творческой личности на кафедре функционирует научный студенческий кружок, организуются и проводятся кафедральные студенческие научные конференции. В основном студенты готовят реферативные сообщения в форме компьютерных презентаций, которые ориентированы на современные методы качественного и количественного анализа, а также на проблемы аналитической химии в области экологии. Подготовка реферата углубляет и расширяет знания по предмету, развивает умение проводить поиск необходимой информации, обобщать и анализировать материал, делать выводы [3]. Наиболее «пытливые» студенты под руководством преподавателя проводят реальные научные исследования, приобретают навыки работы на приборах, используемых для научных исследований.

Немаловажную роль в освоении общекультурных и профессиональных компетенций имеет информационно-методическое обеспечение учебного процесса. Кафедра обеспечена учебниками (печатные и электронные издания), учебными пособиями и методическими указаниями для студентов и преподавателей, разработанными на кафедре. Кафедра ведет постоянную работу по корректировке, обновлению и изданию внутривузовским способом в необходимом количестве методических указаний, тестовых заданий, рабочих тетрадей.

Способность студента освоить компетенцию на каждом занятии оценивается балльно-рейтинговой системой, принятой на кафедре (выполнение самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы, выполнение практической части занятия, оформление отчета, знание теоретического материала, учет прослушанных лекций). После изучения раздела курса проводится контроль качества освоения теоретических знаний (тестовый контроль), умений при проведении анализа контрольных практических задач, с обработкой полученных результатов, которые оцениваются определенным количеством баллов. Формирование итоговой оценки является результатом накопления баллов в течение всего учебного года и баллов набранных при сдаче экзамена (соотношение 50:50). Как показывает практика, использование такой системы оценки качества приобретаемых компетенций с одной стороны вызывает дух соревновательности (стремясь получить большее число баллов студент более тщательно готовится к занятиям, вовремя отчитывается о проделанной работе, получает бонусы за подготовку реферативного сообщения, выступления с докладом на научной студенческой конференции), вторая сторона – воспитательная, приучает студента к самодисциплине.

Применение компетентного подхода при изучении курса аналитической химии позволит сформировать у студентов сумму знаний, умений и владений, необходимых для успешного изучения профессиональных дисциплин.

Литература

1. Формирование компетенций студентов в системе профессиональной подготовки в фармацевтическом вузе / И.Л. Андреева и др. // Фармация. – 2010. – № 1. – С. 53-56.
2. Новые педагогические информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 271 с.
3. Внеаудиторная работа студентов в системе специального образования / О.В. Макарова // Высшее образование в России. – 2006. – № 10. – С. 21-25.

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ

СУНДУКОВА О.В., КОСАРЕВ А.Б.

Россия, г. Константиновск Ростовской обл.,
Константиновский педагогический колледж

ВАЛОВА И.А.

Россия, г. Константиновск Ростовской обл., Центр внешкольной работы

Появление и развитие активных форм и методов обучения и воспитания обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только дать студентам знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Метод в образовательном процессе выполняет роль связующего звена между целью и конечным результатом, т.е. метод является способом, который позволяет достичь намеченную цель и представляет завершённое действие. Метод имеет двухсторонний характер, проявляя себя с внешней и внутренней стороны. Внутренняя сторона определяет правила, на основе которых осуществляется его движение, действия. Внешняя сторона связана со средствами его осуществления. Каждый из методов организует определённым образом деятельность преподавателя и студентов. Он определяет как направление их действий, так и правила, по которым они осуществляют свою деятельность на занятиях. В связи с этим, одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого студента, формирование его активной позиции в учебном процессе.

В своей работе мы используем активные формы и методы обучения и воспитания, которые направлены на то, чтобы:

- показать умения отдельного студента, или группы студентов, используя приобретенный ранее исследовательский опыт;
- реализовать свой интерес к предмету исследования, приумножить знания о нем;
- продемонстрировать уровень обученности и знаний в области музыки;
- подняться на более высокую ступень образованности, развития, социальной зрелости.

Отличительная черта активных форм и методов обучения, используемых нами, заключается в особой форме организации занятий.

Организуя работу над проведением учебных занятий, всегда соблюдаем несколько условий:

1. Тематика музыкального занятия должна быть актуальной.
2. Проблема, предлагаемая студентам, формулируется так, чтобы ориентировать их на привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных источников информации.
3. Необходимо вовлечь в работу всех обучающихся, предложив каждому задание с учетом уровня его музыкальных компетенций.

Ориентируясь на цели и задачи, которые стоят перед преподавателями музыки, и, зная запросы обучающихся в современном мире, мы и применяем в своей работе метод «музыкальный театр». Опыт работы в колледже показал, что в развитии интереса к предмету нельзя полагаться только на содержание изучаемого материала. Если обучающиеся не вовлечены в активную деятельность, то любой содержательный материал вызовет лишь созерцательный интерес к предмету, который не будет познавательным. Для того чтобы разбудить у студентов активную деятельность, им нужно предложить проблему интересную и значимую.

Метод «музыкальный театр» направлен на постижение целостного музыкального содержания. Средства – звук, жест, танец, слово, литературный сюжет, стихи. Особенностью является то, что определяемые учителем средства, должны быть реализованы в синтезе, например звук + жест. Метод «музыкальный театр» позволяет студентам перейти от усвоения готовых знаний к их осознанному исполнению.

В своей методике используем все лучшие идеи, выработанные современной и традиционной методикой преподавания музыки. К ним относятся: разнообразие, проблемность, учение с удовольствием и эгофактор. Новизна подхода в том, что студентам дается возможность самим конструировать содержание общения, начиная с первого занятия. В чем суть нашего метода обучения, влияет ли его применение на модель обучения, с какой регулярностью и в какой форме проектные задания включаются и какова техника их выполнения?

Мы используем метод «музыкальный театр» на протяжении 3х лет. Наиболее полно и широко он применим для групп, где общий уровень развития обучающихся позволяет давать им высокий уровень знаний.

В преподавании музыки метод «музыкальный театр» может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Осуществляя эту работу, студенты могут, например, рассказывать об истории создания произведений, творчестве композиторов, или высказывать собственное мнение, создавать собственные сценарии.

рии, готовить концерты, газеты музыкальной тематики и т.д. В этой методике используется весьма плодотворная идея. Подготовить, оформить и представить музыкальный театр – дело гораздо более долгое, чем выполнение традиционных заданий. С помощью сценарной методики на занятиях можно достичь сразу нескольких целей: расширить кругозор студентов, закрепить изученный материал, создать на уроке атмосферу театра.

Овладение знаниями в области музыки в процессе работы доставляет студентам истинную радость познания, повышает их уровень культуры. При выполнении работы, которая может быть представлена в устной и письменной форме, необходимо придерживаться, на наш взгляд, следующих рекомендаций:

– во-первых, поскольку эта работа дает возможность обучающимся выражать собственные идеи, важно не слишком явно контролировать и регламентировать студентов, желательно поощрять их самостоятельность;

– во-вторых, должен быть четкий план их выполнения работ. В процессе выполнения данных заданий можно вводить и некоторый дополнительный материал.

– в-третьих, большинство работ может выполняться отдельными обучающимися, но музыкальный театр будет максимально творческим, если он выполняется в группах. Некоторые работы выполняются самостоятельно дома, на некоторые из проектных заданий затрачивается часть урока, на другие – целый урок. Метод «Музыкальный театр» предполагают активизацию обучающихся: они должны сами добывать новые знания, общаться с другими людьми, придумывать свои музыкальные сценарии. Таким образом, закладываются основы понимания развития и восприятия музыки, искусства.

«МУЗЫКАЛЬНЫЙ КИОСК» КАК ФОРМА ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗИМНЮХОВА А.П.

Россия, г. Иркутск, Иркутский региональный колледж
педагогического образования

Музыкальное отделение регионального колледжа педагогического образования готовит специалистов широкого профиля: музыкальных воспитателей детских учреждений и преподавателей музыки

и пения средних школ, учреждений дополнительного образования, эстетического воспитания.

Наши выпускники несут детям музыкальные знания и навыки, приобщают их к прекрасному миру музыки, что является неоценимым сокровищем для их будущей жизни.

Чтобы воспитать педагога – музыканта широкого профиля мало только одной учебной программы, поэтому в колледже на музыкальном отделении ведется большая профессионально направленная внеклассная работа по эстетическому воспитанию студентов. Среди множества форм этой работы особое место занимает «Музыкальный киоск», на котором проводятся дневные занятия для студентов и преподавателей колледжа при их активном участии и с приглашением преподавателей и студентов ВУЗа, артистов филармонии, музыкального театра (отражено в рисунке 1 педагогического воздействия).



Рис. 1. Музыкальный киоск

«Музыкальный киоск» углубляет знание студентов о жизни и деятельности композиторов, развивает их интерес к новинкам музыкальной литературы, формирует исследовательские установки в области слова и музыки, развивает умение владеть аудиторией. Привле-

кая студентов к выступлениям в «киоске», мы даем им также возможность совершенствовать свое исполнительское мастерство. Структурно «Музыкальный киоск» включает несколько отделов:

1. «Отдел музыкальных дат».

Он знакомит студентов с творчеством выдающихся композиторов, углубляет и расширяет знания, полученные на учебных занятиях. Знакомит студентов с исполнительским мастерством преподавателей и их студентов.

Были отмечены даты выдающихся композиторов: И. Гайдна, А. Моцарта, Д. Шостаковича, Р. Щедрина, С. Рахманинова, Э. Грига, Д. Кобалевского и др.

2. Исследовательский отдел.

Этот отдел знакомит студентов с историей создания произведения, песен, романсов, опер и др. Знакомит с особенностями отдельных произведений, с деятельностью музыкантов, певцов, композиторов, развивает интерес и навыки студентов к исследовательской работе в области искусства.

Темы исследования:

- «Русские тройки в музыке».
- Декабристы и музыка в Иркутске.
- О развитии музыкальной культуры в г. Иркутске, а именно о «Музыкальных пятницах Е. Городецкой».
- О происхождении гитары.
- Песня и романс. Сравнение песни с романсом.
- Знакомство с искусством скоморохов.

3. Методический отдел.

Этот отдел способствует развитию навыков студентов в будущей работе, совершенствованию профессиональной подготовки студентов через совершенствование практических навыков владения инструментом. Этот отдел связан с практикой студентов в школах и д/садах.

Можно привести несколько примеров:

- О создании оркестра в детском саду. Выступление методиста Л.Г. Бердниковой, ее практикантов и воспитанников д/сада № 58.
- О работе вокально-хоровых навыков в школьном хоре. Методист И.В. Абрамская с практикантами и воспитанниками – школьным хором провели показательные занятия.

4. Отдел новинок музыкальной литературы.

Этот отдел развивает и укрепляет устойчивый интерес студентов к новинкам музыкальной литературы, комплектованию личной библиотеки.

Многие навыки иллюстрируются выступлениями вокальных ансамблей, под руководством преподавателей, хоров, учащихся школ, детских садов, выступлениями вокалистов, пианистов, баянистов колледжа. Новинки изучаются заранее за месяц до выступления.

5. Отдел в гостях у «Музыкального киоска».

Этот отдел знакомит студентов с интересными людьми г. Иркутска: с профессиональными музыкантами, преподавателями музыкального факультета Восточносибирской академии педагогического образования, с преподавателями и лучшими студентами Иркутского музыкального колледжа им. Шопена, с артистами филармонии и музыкального театра, с творческими преподавателями музыкальных школ, с хоровыми коллективами.

Так, например, в гостях у «Музыкального киоска» был композитор Дечибэл Григоруци, профессор-пианист Д. Басков, камерный ансамбль училища искусств, композитор-преподаватель музыкальной школы искусств – О. Горбовская, ансамбль из г. Шелехова «Россия-ночка».

И закончить хочется словами из реформы образовательной и профессиональной школы:

«Важнейшая задача – значительное улучшение художественного образования и эстетического воспитания учащихся. Необходимо развивать чувство прекрасного, формировать здоровые художественные вкусы, умение правильно понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатства родного края».

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНО- ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

САННИКОВ А.А.

Россия, г. Нижний Тагил Свердловской обл., Нижнетагильская
государственная социально-педагогическая академия

«Самостоятельная домашняя работа учащегося музыкального учебного заведения играет едва ли не главную роль в овладении им своей специальностью» [1, с. 30]. Именно во внеаудиторной работе учащихся происходит закрепление комплексных исполнительских навыков. В этом контексте урок предстает в качестве исполнительской части

функциональной системы, сущность которой заключается в самостоятельности студента. Потенциал самостоятельности сокрыт в творческом поиске эвристической интерпретации нотного текста как формы существования актуальной формации музыкального произведения.

По мысли В.П. Сраджева, если самостоятельность без творчества возможна, то творчества без самостоятельности не бывает. Творческое развитие – основа для воспитания самостоятельности как формы активности мышления, а ущербность творческого мышления своими корнями может уходить в отсутствие самостоятельности. Таким образом, формирование самостоятельности музыканта и воспитание творческого мышления составляют ключевую задачу всей музыкальной педагогики [2].

Под творческим мышлением в музыкально-инструментальном классе справедливо понимать, прежде всего, способность построения эвристической модели акустического текста, которая функционирует в форме музыкально-художественного образа. На высших стадиях развития музыканта последний фокусируется в слуховой сфере, поскольку для профессионального музыкального мышления экстра музыкальные образы восприятия сворачиваются вплоть до интрамузыкальных, как бы сливаясь со звуковыми структурами и «живой интонацией» – носителем смысла в музыке. Уровень конкретизации и детализации художественной выразительности в произвольных слуховых представлениях связан с уровнем мотивации для ее воплощения, становясь не только специфическим двигателем освоения музыкального произведения, но и своеобразным ключом, приоткрывающим способы его освоения.

Между тем, активизация внутрислуховой деятельности студентов в классе музыкально-инструментальной подготовки в художественно-педагогическом образовании зачастую осуществляется на основе подходов, применяемых в музыкальных вузах и вузах культуры. Эти подходы оперируют интуитивными, ассоциативными, полихудожественными стратегиями педагогического воздействия через глубинное погружение в многомерные культурно-эстетические контексты. Характерной чертой развития профессиональных навыков и компетенций в этой сфере подготовки является, как правило, сосредоточенность внимания на конечном результате исполнительских действий и отсутствие анализа оптимальности способов их достижения. Действия в этом случае выполняются бессознательно, что, однако, не является непреодолимым препятствием для становления специалиста, поскольку оно опирается на диалектическую закономерность. – Долгий путь проб и ошибок в развитии прочной двигательной-технической базы на фоне по-

степенного развития дискурсивного мышления, усиливая рефлексивные механизмы, позволяет восходить к высшим этажам операционально-двигательной техники, элементы которой постепенно автоматизируются, достигая художественного уровня. Художественный замысел исполнения в такой парадигме справедливо понимается как, своего рода, «надстройка» над технической базой, формирование которой становится объектом педагогических стратегий. Поэтому самостоятельность студентов-инструменталистов в музыкальных спутках формируется спонтанно, «по касательной», на всем протяжении обучения подчиняясь лишь исподволь зреющей художественной воле, полноценное воспитание которой посредством ассоциативного мышления становится приоритетом на следующей стадии – в вузе искусства. Между тем, предполагаемая развитость мышления студентов такого вуза отнюдь не обеспечивает возникновение достаточного для адекватного эстетического результата деятельности уровень их самостоятельности. С опорой на те же подходы, этого тем более нельзя ожидать в подготовке бакалавра художественного образования, не предполагающую «отточенность» слухо-двигательных связей, их постоянную коррекцию, а значит – не акцентирующую внимание студентов на формирование профессиональных навыков исполнителя.

Отсюда очевидно: механический перенос в педагогическое образование методов воздействия, зарекомендовавших себя в подготовке музыкантов-исполнителей, нецелесообразен вследствие иных профессиональных установок.

Со стороны целевых установок обучения причина незрелости самостоятельности кроется в отождествлении понятий «самостоятельная работа» (умение выполнять задания наставника) и «самостоятельность» (умение определять проблемное поле в развитии своего умения, навыка, и опытным путем отыскивать оптимальный подход к выполнению соответствующей работы без помощи других). Из практики исполнительства известно, что только самостоятельно добытые умения могут развиваться. Вместе с тем, само «умение» самостоятельности, не будучи специально выделенной педагогической задачей, не способно сформироваться. Деятельность, направленную на воспитание самостоятельности, Л.В. Шапошникова видит «в управлении процессом перерастания воспроизводящей самостоятельности в творческую» [3, с. 56]. В силу творческого характера исполнительства самостоятельность будущего педагога в классе инструментальной подготовки недопустимо рассматривать, как умение креативно решать задачу и проблему, поставленную преподавателем. Действительно, если модель интерпретации (чувственно данный образ задачи) не будет са-

мостоятельно создана, осмыслена, пропущена сквозь призму личностного «я», то трудно говорить о сформированности самостоятельности музыканта. В этом аспекте передовые принципы двух образовательных моделей идентичны.

В профессиональных кругах существует термин «натаскивание», означающий подмену и дополнение активности ученика активностью педагога. Именно этот аспект проблемы до сих пор не решается в художественно-педагогическом образовании, где велик риск недобросовестного выполнения, как правило, самых скромных заданий преподавателя вследствие заниженных (в сравнении с профессиональным исполнительством) требований. Привычка полагаться на преподавателя, как в осмыслении художественного замысла, так и средств его воплощения, приносит горькие разочарования у такого специалиста в будущем.

В этой связи необходимо констатировать, что в инструментальной подготовке будущего педагога-музыканта следует специально акцентировать внимание на оптимизации способов, алгоритмов достижения концертной готовности музыкального произведения, поскольку «метод проб и ошибок» в этом случае – недопустимая роскошь. Целиком соглашаясь с тезисами В.П. Сраджева о том, что «в правильно организованном обучении музыканта творческая самостоятельность ... должна целенаправленно воспитываться с первых же шагов», при этом репродуктивная деятельность не предшествует творчеству, а скорее служит необходимым компонентом ее успешной реализации, необходимо признать, что творческая самостоятельность зарождается в недрах репродуктивной деятельности [2, с. 43]. Самостоятельность предполагает представления о порядке и правильности этапов и операций освоения произведения, которые становятся внутренним убеждением вследствие рефлексии, экспериментирования, сравнения, обобщения и выявления оптимальных алгоритмов деятельности, которые изначально должны быть предложены для рассмотрения. Поэтому развитие творческой самостоятельности не может не опираться на целесообразно организованную внеаудиторную работу студентов, неизбежно предполагающую усердное исполнение воли педагога, выражающейся в установках следовать жестким алгоритмам работы над произведением. Общеизвестно, что стадия ремесленничества – неотъемлемое условие становления художника.

На собственном педагогическом опыте мы убеждаемся, что алгоритмы внеаудиторной работы могут и должны быть строго определены преподавателем. Мы согласны с В.В. Пустовитом, что последнюю следует планировать, контролировать, объективно и своевременно

но оценивать. В конкретной деятельности по освоению музыкально-исполнительских программ это выражается в создании проблемных ситуаций, которые ставят студента перед необходимостью всецелого познания музыки, вследствие чего она становится содержанием его индивидуального сознания и внутреннего слуха.

Литература

1. Авратинер, В.И. Обучение и воспитание музыканта-педагога: учеб. пособие по курсу педагогики для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Авратинер. – М., 1981.
2. Сраджев, В.П.. Развитие самостоятельности мышления в классе сольного пения: монография / В.П. Сраджев, О.В. Сраджева, Т.В. Коротнева. – М.: ООО Прогресс, 2011.
3. Шапошникова, Л.В. Направления и формы организации самостоятельной работы студентов / Л.В. Шапошникова // Опыт организации самостоятельной работы студентов: материалы науч.-метод. конф. «Самостоятельная работа студентов: поиски и находки». – Ишим: Ишимск. Гос. Пед. Ин-т, 1990.

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ В ЧАСТИ, ФОРМИРУЕМОЙ УЧАСТНИКАМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОСНОВНОЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГТ**

КОПЫТОВА А.В., ОБУХОВА С.Н., СВАТАЛОВА Т.А.

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

Осуществляя анализ результатов организации образовательного процесса в соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, многие дошкольные образовательные учреждения Челябинской области испытывают трудности в проектировании содержания образования в части, формируемой участниками образовательного процесса.

Федеральные государственные требования устанавливают нормы и положения в соотношении частей основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Часть Программы, формируемая участниками образовательного процесса в соответствии с ФГТ должна отражать:

1) видовое разнообразие учреждений, наличие приоритетных направлений деятельности, в том числе по обеспечению равных стартовых возможностей для обучения детей в общеобразовательных учреждениях, по проведению санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур, по физическому, социально-личностному, познавательно-речевому, художественно-эстетическому развитию детей;

2) специфику национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Касаясь второй составляющей вариативной части основной общеобразовательной программы можно отметить, что затруднения педагогов связаны с недостаточным уровнем профессиональной компетентности при отборе содержания регионального компонента дошкольного образования.

Сложность при отборе содержания образования для педагогов дошкольных образовательных учреждений заключается в том, что здесь невозможен прямой перенос на ребенка собственных ценностей и представлений. Напротив, нужно хорошо знать, понимать и чувствовать возможности ребенка, его детские желания, предпочтения, состояния, детскую психологию. Отбор содержания образования должен основываться на идее амплификации детского развития, выдвинутой отечественными психологами В.В. Давыдовым, В.П. Зинченко, А.П. Запорожцем. Данный подход критикует форсирование темпа развития ребенка и как можно более раннего перехода на последующую возрастную ступень развития. Внедрение программ обучения, ориентированных на усвоение новых «полезных» знаний, умений и навыков, начиная уже с раннего и дошкольного возраста, и ускоренный переход к «более взрослым» видам деятельности приводит к сокращению детства. Путь, основанный на амплификации детского развития, – значительно более сложный и трудный, чем путь акселерации. Каждый этап возрастного развития имеет огромные резервы, которые далеко не всегда реализуются. Эти резервы скрыты в специфических формах деятельности ребенка, которые в наибольшей мере соответствуют его потребностям и возможностям. Эффективное и полноценное, (а не ускоренное) развитие ребенка предполагает не сворачивание форм детской деятельности, а своевременное и максимально полное использование их возможностей. Обогащение содержания и «культивирование» игры является главным условием в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

Таким образом, каждый последующий этап «накладывается» на предыдущий, появление новых способностей ребенка становится возможным благодаря достижениям предшествующих периодов. Нарушение данных закономерностей, «пропуск» или ускоренное «пробегание» какого-либо этапа чревато серьезными нарушениями и деформациями возрастного развития. Однако на практике возрастная последовательность периодов детского развития все чаще искажается.

Для решения проблемы, связанной с отбором содержания в части Программы, формируемая участниками образовательного процесса, на кафедре теории и методики дошкольного образования ЧИППКРО сделана попытка определить содержание образования, которое помогло бы дошкольным образовательным учреждениям при проектировании части программы, направленной на отражение специфики национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Географические особенности Челябинской области.

Челябинская область находится на стыке двух частей света – Европы и Азии. Рельеф Южного Урала отличается большим разнообразием, в пределах Челябинской области имеются различные формы рельефа – от низменностей и холмистых равнин до хребтов, вершин Уральских гор. Геологические памятники природы Урала: национальные природные парки Таганай и Зюраткуль, Большой камень, Скала-кольцо, Утесы «Семь братьев» и др. Территория Челябинской области делится на горнолесную, лесостепную и степную. Значительная доля полезных ископаемых сосредоточена в пределах Челябинской области: руды черных и цветных металлов, благородные металлы, уголь, строительные материалы, камни-самоцветы. Всемирно известный «минералогический рай» – Государственный Ильменский заповедник. Гордость уральских недр составляют: гелиоры, аквамарины, аметисты, турмалины, изумруды и др. самоцветы. Символами природных богатств Урала являются малахит, яшма, орлец. Южный Урал – край озер. На территории Челябинской области насчитывается около 3170 озер: Увильды, Тургояк, Б. Кисегач, Зюраткуль, Смолино и др. Многие озера обладают лечебными ресурсами. Крупные реки Челябинской области: Миасс, Урал, Уфа и др.

Климатические особенности Челябинской области.

Климат Челябинской области – континентальный. Зима холодная и продолжительная, лето относительно жаркое, с периодически повторяющимися засухами. Особенности климата связаны с расположением области в глубинах Евразии, на большом удалении от морей и океанов. На формирование климата влияют Уральские горы, создающие препятствие на пути движения западных воздушных масс. В суровые зимы температура воздуха достигает минус 45 градусов, летом – плюс 40 градусов. Атмосферные осадки распределяются не равномерно, наибольшая сумма осадков приходится на летний сезон. Зимой количество осадков уменьшается. Снежный покров достигает 35 см.

Экологические особенности Челябинской области.

Доказательством того, что Южный Урал издревле привлекал людей благоприятными условиями для обитания является музей – заповедник Аркаим, одно из поселений «Страны городов» – памятник древнейших цивилизаций на планете, признанный важнейшим археологическим открытием XX века. В связи с тем, что Челябинская область расположена в трех природных зонах: сосново-березовой, лесостепи, степи, растительный покров отличается большим разнообразием. Леса покрывают Уральские горы почти на всем протяжении. Хвойные леса чередуются с березняками, осинниками. На севере преобладают еловые, иногда с пихтой или кедром, и сосновые, на юго – западе – широколиственные с дубом, кленом, липой. Основные породы деревьев: сосна, ель, береза, липа, вяз, клен, осина, ольха, дуб и др. Подлесок составляют: рябина, ива, жимолость, черемуха, малина, шиповник. Богатый травяной покров включает папоротники, одуванчики, клевер, костянику, землянику, клюкву и др.). Во флоре Челябинской области около 150 видов лекарственных растений, широко используемых в медицине: валериана лекарственная, душица обыкновенная, мать-и-мачеха и др. Животный мир области разнообразен и велик. Представители животного мира: бурый медведь, волк, лисица, рысь, норка, барсук, лось, олень, косуля, заяц-русак, заяц-беляк, белка, суслик, бобр, еж обыкновенный, крот и др. Представители птиц: глухарь, тетерев, утка, гусь, журавль, ворон, грач, галка, сова, филин, орел, дятел, кукушка, чайка и др. Основные виды рыб: карп, карась, окунь, ерш, щука и др. Земноводные и пресмыкающиеся Челябинской области: ящерица, гадюка, уж, медянка, лягушка, жаба. В Челябинской области обитают 10 тысяч видов насекомых, среди них, множество насекомых, приносящих пользу природе и хозяйственной деятельности (муравьи, пчелы-медоносы), есть вредители: жуки-короеды, саранча.

Социокультурные особенности Челябинска.

На территории области расположены 30 городов. Самые крупные города: Челябинск, Магнитогорск, Златоуст, Миасс, Копейск, Озерск, Троицк, Кыштым. Челябинск занимает 8 место по числу жителей среди крупнейших городов России, в нем проживает более 1 миллиона человек. Ведущие отрасли экономики Челябинской области обуславливают тематику ознакомления детей с трудом взрослых. Дети знакомятся с профессиями: металлургов, шахтёров, машиностроителей и т.п. Челябинский тракторный завод – предприятие по производству тракторов, инженерных машин. В Челябинской области производят станки, автоприцепы, дорожные машины, бульдозеры, грузовики. В области организованы центры атомной промышленности, ракетостроения и космической промышленности. В индустриально мощном

Челябинске развивается культура. Самый крупный музей в Челябинске – это областной краеведческий музей. В городе Челябинске есть театры, наиболее популярными являются Театр оперы и балета им. М. Глинки, Академический театр драмы им. Н. Орлова, театр юного зрителя, а для детей дошкольного возраста – в городе создан кукольный театр, который сезон за сезоном продолжают яркую историю в культурной жизни города Челябинска. Достопримечательностями города являются Челябинская филармония, Зал камерной и органной музыки, которые расширяют горизонты музыкальной культуры горожан. В начале лета на берегу Ильменского озера организуется концерт любителей самодеятельной песни под соснами и березами на берегу озера Ильмень. В городе построен один из самых молодых в России зоопарков, развивается цирковое искусство. Социокультурные особенности Челябинска позволяют познакомить детей со многими значимыми для города датами (День города), традициями. Ко дню города, Челябинцы расширяют улицы, строят новые здания, устраивают салют, сочиняют стихи и песни.

Региональное искусство Урала рассматривается как феномен геоэтноисторической системы. В музее декоративно-прикладного искусства и картинной галереи регулярно организуются выставки изобразительного искусства. В Челябинске восстановлены храмы Святой Троицы, Александра Невского и др.

Челябинск принимает активное участие в спортивной жизни России. В Челябинске проходят региональные, российские и международные соревнования по разным видам спорта: дзюдо, плаванию, хоккею.

Национально-культурные особенности Челябинска и Челябинской области. Многие дошкольные образовательные учреждения г. Челябинска и Челябинской области посещают двуязычные дети. Область многонациональна, в ней проживают представители таких национальностей, как русские, татары, башкиры, украинцы, немцы, белорусы, мордва, казахи, дагестанцы, армяне, грузины и другие.

Социокультурные особенности Челябинска определяют содержание психолого-педагогической работы в дошкольных образовательных учреждениях.

Задачи образовательной деятельности с детьми:

1. Формировать чувство патриотизма через изучение истории, географии Южного Урала.
2. Развивать эмоциональную отзывчивость на красоту природы Южного Урала.

3. Знакомить детей с историческим прошлым края, родного города (заповедник Аркаим, ул. Кирова).

4. Продолжать развивать у дошкольников интерес к городу Челябинску, его достопримечательностям. Дать представления о названии города, улиц, которые рассказывают об историческом прошлом Челябинска. В городе есть памятники и архитектурные сооружения, отражающие историю Челябинска напоминаящие о событиях, людях и их вкладе в развитие города.

5. Приобщать детей к народным промыслам (каслинскому лигью, златоустовской гравюре, камнерезному искусству, уральской росписи и др.),

6. Дать представление о национальных праздниках (Сабантуй, медовый, яблочный, ореховый и хлебный Спас, Джиен, Нардуган и др.).

7. Приобщать детей к уральским традициям, которые передаются из поколения к поколению (сказы, легенды, игры, танцы).

8. Продолжать знакомить детей с профессиями, распространенными на Урале: машиностроители, металлурги, энергетики, шахтеры, животноводы.

9. Выделять положительные изменения, происходящие в родном городе (расширение дорог, строительство новых предприятий, жилых комплексов, возведение архитектурных сооружений, памятников, благоустройство парков культуры и отдыха).

10. Содействовать проявлению инициативности и желанию принимать участие в традициях города и горожан, культурных мероприятиях и социальных акциях.

Решение задач по реализации и освоению содержания регионального компонента может осуществляться как в форме непосредственно образовательной деятельности, так и в форме совместной деятельности при организации режимных моментов через интеграцию различных образовательных областей:

– «Познание» (природа Уральского региона, растительный и животный мир, культура и быт народов Южного Урала);

– «Чтение художественной литературы» (произведения устного народного творчества народов Южного Урала, детскими писателями Урала);

– «Художественное творчество» (продуктивная деятельность по мотивам народного творчества народов Южного Урала);

– «Физическая культура» (игры народов Уральского региона).

Задачи образовательной работы с детьми 2 – 3 лет:

1. Приобщать детей к устному поэтическому творчеству.

2. Воспитывать положительное отношение к исполненным педагогом колыбельным песням, потешкам, пестушкам.

3. Побуждать к участию в исполнении колыбельных песен, пестушек, потешек.

4. Знакомить детей с назначением отдельных предметов быта, одеждой, жилищем, обращая внимание на их художественные особенности.

5. Учить отражать наблюдаемые явления природы в продуктивной деятельности.

Задачи образовательной работы с детьми 3 – 4 лет:

1. Приобщать детей к устному народному творчеству.

2. Дать детям представления о происхождении и назначении колыбельных песен, потешек, прибауток, пестушек.

3. Познакомить с некоторыми фольклорными образами уральских произведений.

4. Способствовать исполнению колыбельных песен, пестушек, потешек в самостоятельной игровой деятельности.

5. Стимулировать желание детей рассказывать об увиденном, пережитом в процессе общения с искусством, передавать свои впечатления от окружающей действительности в изобразительной деятельности (рисование, лепка).

Задачи образовательной работы с детьми 4–5 лет:

1. Дать представления об уральской природе в разное время года. Познакомить с наиболее распространенными на Урале птицами, животными, насекомыми, растениями.

2. Продолжать знакомить с жанровыми особенностями уральских колыбельных песен, уточнять представления о пестушках, потешках, прибаутках, небылицах, поговорках, пословицах; развивать исполнительские умения, желание использовать их в игровой деятельности; развивать творческие способности детей, придумывать небылицы, залички, колыбельные песни по аналогии с готовыми текстами.

3. Стимулировать желание передавать свои впечатления от восприятия предметов быта, произведений искусства в продуктивной деятельности, подводить к созданию выразительного образа.

Задачи образовательной работы с детьми 5-7 лет:

1. Актуализировать имеющиеся представления об особенностях природы Южного Урала: природно-географических зонах: лесной, горной, степной. Дать сведения о названиях некоторых природных объектов (озер, гор, рек). Уточнить знания о растительном и животном мире уральского региона.

2. Расширять познавательный интерес к истории развития родного края, видам хозяйствования, особенностям жилища, календарным обрядам, традициям и обычаям среди народов, распространенных на Урале.

3. Учить выделять выразительные средства произведений уральского устного народного творчества: колыбельной песни, пословицы, небылицы (образные средства языка, ритм, рифму).

– совершенствовать исполнительские умения.

– развивать творческие способности, чувство юмора.

– воспитывать интерес к языку, желание сделать свою речь выразительной, активизировать самостоятельное использование детьми пословиц.

4. Приобщать детей к истокам национальной и региональной культуры:

– познакомить детей с творчеством писателей, поэтов и композиторов Южного Урала;

– с произведениями декоративно-прикладного искусства Урала: гравюрой, чеканкой, вышивкой, литьем, камнерезным искусством и др.

– развивать умение понимать художественный язык народного искусства, семантику образов.

5. Расширять представления детей о родном городе: гербе, его достопримечательностях и памятных местах, улицах и площадях, предприятиях, архитектурных сооружениях и их назначении (театрах, музеях, дворцах спорта и др.).

ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

МОТОВИЛОВА Л.В.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение начальная общеобразовательная школа № 95

Системно-деятельностный подход – методологическая основа стандартов начального общего образования нового поколения. Он нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности. Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие. Во всех системах и учебно-методических комплектах на первом месте стоит не накопление у учащихся знаний, умений и навыков в узкой предметной области, а

становление личности, ее «самостроительство» в процессе деятельности ребенка в предметном мире, причем не только в индивидуальной, а в совместной, коллективной деятельности.

Процесс обучения есть всегда обучение деятельности – либо предметно-практическим действиям (например, простейшим трудовым действиям, практическому общению на иностранном языке), либо умственным действиям. Обучать деятельности – значит делать учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути и средства ее достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность), помогать ребенку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Учитель должен понимать, что включение ребенка в деятельность коренным образом отличается от традиционной передачи ему готового знания. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы наглядно и доступно все объяснить, рассказать и показать, а в том, чтобы организовать исследовательскую работу детей, чтобы дети сами «додумались» до решения ключевой проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Групповая работа – одна из форм деятельностного метода обучения. Данная форма работы требует определённой подготовки учителя к уроку, но результат работы оправдывает себя. При правильном педагогическом руководстве и управлении реализовываются основные условия коллективности: ученики привлекаются к коллективной творческой деятельности, осмысленному общению и взаимодействию, распределению труда между членами группы; осуществляется взаимообучение и взаимоконтроль.

Ещё одной формой деятельностного метода обучения является метод проектов. Он предполагает решение какой-то проблемы и всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определённого отрезка времени. Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся.

Так как основной формой организации обучения является урок, то необходимо знать принципы построения урока, примерную типологию уроков и критерии оценивания урока в рамках системно-деятельностного подхода.

Структура уроков ведения нового знания в рамках деятельностного подхода имеет следующий вид:

1. Мотивирование к учебной деятельности. Данный этап процесса обучения предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на уроке. С этой целью на данном этапе организуется его мотивирование к учебной деятельности, а именно: 1) актуализируются требования к нему со стороны учебной деятельности («надо»); 2) создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»); 3) устанавливаются тематические рамки («могу»). В развитом варианте здесь происходят процессы адекватного самоопределения в учебной деятельности и самополагания в ней, предполагающие сопоставление учеником своего реального «Я» с образом «Я – идеальный ученик», осознанное подчинение себя системе нормативных требований учебной деятельности и выработку внутренней готовности к их реализации.

2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии. На данном этапе организуется подготовка и мотивация учащихся к надлежащему самостоятельному выполнению пробного учебного действия, его осуществление и фиксация индивидуального затруднения. Соответственно, данный этап предполагает: 1) актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их обобщение и знаковую фиксацию; 2) актуализацию соответствующих мыслительных операций и познавательных процессов; 3) мотивацию к пробному учебному действию («надо» – «могу» – «хочу») и его самостоятельное осуществление; 4) фиксацию индивидуальных затруднений в выполнении пробного учебного действия или его обосновании.

3. Выявление места и причины затруднения. На данном этапе учитель организует выявление учащимися места и причины затруднения. Для этого учащиеся должны: 1) восстановить выполненные операции и зафиксировать (вербально и знаково) место – шаг, операцию, где возникло затруднение; 2) соотнести свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т.д.) и на этой основе выявить и зафиксировать во внешней речи причину затруднения – те конкретные знания, умения или способности, которых недостает для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще.

4. Построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство). На данном этапе учащиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель

(целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему урока, выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства, алгоритмы, модели и т.д. Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов.

5. Реализация построенного проекта. На данном этапе осуществляется реализация построенного проекта: обсуждаются различные варианты, предложенные учащимися, и выбирается оптимальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В завершение уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения.

6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи. На данном этапе учащиеся в форме коммуникации (фронтально, в группах, в парах) решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма решения вслух.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону. При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном. В завершение организуется исполнительская рефлексия хода реализации построенного проекта учебных действий и контрольных процедур. Эмоциональная направленность этапа состоит в организации, по возможности, для каждого ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

8. Включение в систему знаний и повторение. На данном этапе выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг. Организуя этот этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий. Таким образом, происходит, с одной стороны, автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой – подготовка к введению в будущем новых норм.

9. Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог). На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты,

фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности.

Таким образом, реализация деятельностного подхода и проблемно–диалогического метода обучения создаёт необходимые условия для развития умений учеников самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем. В результате использования проблемно–диалогического метода в учебном процессе повышается эмоциональный отклик учащихся на процесс познания, мотивация учебной деятельности, интерес к овладению новыми знаниями, умениями и практическому их применению.

Литература

1. Дусавицкий, А.К. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя / А.К. Дусавицкий, Е.М. Кондратюк, И.Н. Толмачева, З.И. Шилкунова. – М.:ВИТА-ПРЕСС, 2008.

2. Матвеева Е.И., Патрикеева И.Е. Деятельностный подход к обучению в начальной школе: урок литературного чтения (из опыта работы) / Е.И. Матвеева, И.Е. Патрикеева // Серия «Новые образовательные стандарты». – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011.

3. Петерсон, Л.Г. Требование к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, Т.Г. Кудряшова. – Москва, 2006.

4. Шубина, Т.И. Деятельностный метод в школе [Электронный ресурс] / Т.И. Шубина. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/527236/>.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЛЕНКОВА А.А.

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

Проблемы развития дивергентного мышления у творчески одаренных – предмет специального изучения профессионалов. Традиционный для педагогики подход требует последовательного рассмотрения теоретических основ, конкретных путей решения проблем содержания образования, форм организации образовательного процесса, методов и средств обучения.

Мы придерживаемся мнения о том, что развитие дивергентного мышления творчески одаренные младших школьников необходимо осуществлять, прислушиваясь к интересам и потребностям конкретного ребенка, а не руководствуясь общими представлениями общества о необходимости тех или иных знаний и развития тех или иных способностей. Рекомендуем в этой связи педагогам обратиться к теории «пайдоцентризма». Кратко изложим эту идею, которую одним из первых реализовал американский педагог Дж. Дьюи в своей концепции содержания образования.

Обучение, справедливо считал он, должно ориентироваться на естественный рост и развитие природных, врожденных свойств ребенка. А потому, образно говоря, в центре разработки содержания обучения должен стоять не многоопытный взрослый, с какими-то заранее заготовленными планами и программами обучения, а ребенок с его собственными, индивидуальными желаниями, интересами и потребностями. Ребенок сам должен определять как качественные, так и количественные параметры обучения.

Поясним, на практике это означает, что не взрослый (педагог, родители и др.) должен диктовать чему и как учить, а взрослый и сам ребенок, исходя из склонностей, интересов, потребностей последнего, должны определять содержание обучения.

Это содержание должно быть максимально приспособлено к субъективным, индивидуальным запросам учащихся. Таким образом, можно придать обучению естественный характер. Сделать для ребенка школу местом общественной жизни, а учебную деятельность – средством реализации и развития индивидуальных, личностных особенностей. Дж. Дьюи утверждал, что единственный путь к овладению социальным наследием – приобщение ребенка к тем видам деятельности, которые позволили цивилизации стать тем, чем она является. Поэтому основное внимание в содержании обучения должно быть уделено не усвоению знаний и развитию мышления, а занятиям конструктивного характера.

Мы полагаем, что разработку методики формирования дивергентного мышления младших школьников целесообразно осуществлять с учетом следующих требований:

- соответствие содержания методики задачам развития дивергентного мышления творчески одаренных младших школьников, выделенным на каждом из обозначенных этапов;
- систематизация информации в соответствии с возрастными психологическими особенностями младших школьников, с ориентацией на их «зону ближайшего развития»;

- опора и активное использование витагенного практического опыта творчески одаренных младших школьников;
- классифицирование информации по степени сложности;
- стимулирование у творчески одаренных младших школьников умений поиска, анализа информации;
- создание учебных ситуаций, предполагающих активизацию и развитие рефлексивных навыков по анализу собственной деятельности;
- поддержание положительного эмоционального фона.

Остановимся далее на этапах реализации методики развития дивергентного мышления творчески одаренных младших школьников и перечислении задач каждого из них.

На первом этапе пропедевтическом, по нашему мнению, следует решать следующие задачи:

- активизировать информационный поиск младших школьников в учебной и внеучебной деятельности средствами приемов репрезентативных систем восприятия;
- развивать сензитивность к новым, нестандартным идеям;
- инициировать знакомство с приемами индивидуального и группового самоанализа;
- способствовать формированию адекватной самооценки.

На деятельностном этапе целесообразно ставить и решать задачи:

- стимулировать развитие умений поиска, анализа информации, формулирования противоречий;
- способствовать освоению алгоритмов коллективного и самостоятельного решения творческих, проблемных «нестандартных» задач;
- создать условия для развития позитивной Я-концепции; навыков самоконтроля;
- содействовать развитию внутренней мотивации к познавательной деятельности.

На заключительном, развивающем этапе следует уделить внимание решению задач:

- способствовать формированию умений устойчиво, осознанно, самостоятельно осуществлять реконструктивное, конструктивное и комбинаторное творчество; проводить рефлексию собственной деятельности;
- стимулировать развитие общей осведомленности, навыков оценки, анализа и решения творческих задач;
- содействовать поддержанию внутренней мотивации к познавательной деятельности;
- способствовать развитию мотивации достижения успеха.

При разработке, отборе методического и дидактического обеспечения содержания учебных занятий и внеучебных мероприятий, способствующих формированию дивергентного мышления творчески одаренных младших школьников, следует обратить внимание на согласованность и взаимодополнение применяемых в работе кинезеологических упражнений, психогимнастических, дидактических, коллективно-ролевых и дискуссионных игр, Программы кружка интеллектуального творчества, кейсов методических, дидактических и информационных материалов. В данном случае речь идет о роли рекомендуемых нами составных частей методико-дидактического обеспечения содержания методики.

Приведем обоснование своего выбора содержания методики. Деятельность младших школьников, сосредоточенная на освоение кинезеологических упражнений, предполагает целенаправленное стимулирование активизации мозговой деятельности, развития интеллектуальных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения.

Психогимнастические игры используются как специфически воздействующие упражнения, направленные на обучение навыкам ухода от психологической инертности и его отработки. Результатом успешного выполнения младшими школьниками психогимнастического упражнения является, во-первых, понимание информации (в ходе наглядной демонстрации и научения через наблюдение за другими участниками); поведенческая отработка элементов навыков; закрепление когнитивной основы приобретаемых навыков; обретение нового опыта. Во-вторых, генерализованное воздействие упражнений заключается в переключении внимания младших школьников, способствующее сохранению их работоспособности, повышению интеллектуальной активности, профилактике умственного перенапряжения, улучшению психоэмоционального фона.

Дидактические, коллективные ролевые и дискуссионные игры, реализация которых происходит в условиях свободной, не регламентированной формальными правилами и организационной структурой деятельности, позволяют, с нашей точки зрения, осуществлять моделирование соответствующих обстоятельств жизни, доступных младшим школьникам по разнообразной предметной направленности. В сущности, такие проблемные и творческие задания, а именно, «открытые» ситуации (задачи дивергентного типа) осуществляют связь с субъективной реальностью младших школьников. Действия в рамках таких моделей способствуют не только активизации когнитивной сферы младших школьников, но и приводят к возникновению эмо-

ционально-оценочного восприятия социально-общественных связей, способствуют формированию рефлексии.

Разработка и внедрение Программы кружка интеллектуального творчества предусматривает поступательное целенаправленное формирование дивергентного мышления творчески одаренных младших школьников средствами повышения продуктивности интеллектуальной деятельности, «активизирования» движения мыследеятельности, а именно: в проблемных ситуациях видеть многовариантность решений, уметь обосновывать и отстаивать свою точку зрения способствовало формированию самоорганизующейся, творческой личности.

Кейсы методических, дидактических и информационных материалов предлагаются младшим школьникам, а также учителям в качестве дополнительной информации в зависимости от темы предстоящего занятия в готовом виде, либо в качестве ссылок на электронные (бумажные) ресурсы. Полученные (найденные самостоятельно) материалы рекомендуется использовать младшими школьниками во время учебных и на внеучебных занятий для осуществления диалога, дискуссии, группового или индивидуального анализа, позволяющего максимально оригинально, гибко подойти к решению поставленного учебного противоречия.

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ В ВОСПИТАНИИ И СТАНОВЛЕНИИ ГРАЖДАНИНА

ГРЕЧИШКИНА В.Я.

Россия, г. Гурьевск Кемеровской обл.,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Основная общеобразовательная школа № 15

На протяжении последних лет наша школа работает в режиме эксперимента над созданием модели гражданского общества, являясь региональной экспериментальной площадкой по формированию гражданских качеств личности школьника.

Одним из средств решения этой задачи стала проектная деятельность. В школе появилось немало проектов, таких как «Учитель и война», «Кабинет литературы сибирских писателей», «Цветущие клумбы», «Музей истории школы» др.

Создание музея истории школы явилось актуальным, так как школа готовилась отметить свой шестидесятилетний юбилей. Музей был открыт в день юбилея на торжественном заседании 4 ноября 2011 года.

Этому событию предшествовала очень большая работа всего коллектива и учителей, и ребят школы. Участниками проекта «Музей истории школы» стали обучающиеся 7 класса. В процессе объявленной экспедиции «60 школьных лет» к ним присоединились поисковые группы других классов, выпускники школы разных лет, родители, которые обучались в школе в разные годы, нынешний педагогический коллектив и учителя-ветераны. Все они помогали оформлять музей, присылали материалы, связанные с историей школы, фотографии, видеоматериалы, письма – воспоминания.

Итак, мы создали проект. Определили цели и задачи.

Цель: школьный музей способствует осуществлению комплексного подхода к воспитанию гражданских, патриотических качеств личности, воспитывает бережное отношение к памятникам истории и культуры.

Задачами музея истории школы являются:

- сохранение, поддержка и развитие традиций школы;
- организация исследовательской и поисковой работы;
- совершенствование учебно-воспитательной работы в школе;
- проведение экскурсионной и просветительской работы;
- использование экспозиций и материалов музея на уроках, факультативах, занятиях кружков, классных часах;
- сохранение и приумножение музейных материалов.

Содержание и формы работы

Руководствуясь Конституцией РФ, нормативными актами, инструктивно-методическими документами Министерства образования России, Положением о школьном музее, актив музея проводит следующую работу:

- систематически пополняет фонды музея путем активного поиска, экспедиций, налаживания переписки и личных контактов с выпускниками школы, бывшими учителями;
- изучает собранный материал и обрабатывает его;
- обеспечивает учет и хранение музейных материалов;
- создает экспозиции и выставки как стационарные, так и передвижные;
- проводит экскурсионно-лекторскую работу для учащихся, учителей, родителей, выпускников школы;
- оказывает содействие в использовании экспозиций и фондов музея в учебно-воспитательном процессе;
- участвует в работе органов самоуправления.

Разделы музея

Музей состоит из 4 залов:

1. Учительский зал, девизом которого являются слова: «Наши учителя, сердечное вам – спасибо!». В этом зале оформлены экспозиции:

– «Учитель и война» (здесь представлены материалы об учителях – участниках Великой Отечественной войны, об учителях – тружениках тыла);

– «Директора и завучи школы»;

– «Они были первыми» (представлен материал об учителях, работавших в школе в 50-е годы);

– «Школа – моя судьба» (здесь представлены материалы об учителях, проработавших в нашей школе всю свою жизнь);

– «Наши учителя» – на этой экспозиции представлены материалы обо всех учителях, чья судьба была связана с жизнью нашей школы, представлены материалы о буднях и праздниках педагогического коллектива.

2. Зал выпускников.

В нем представлены следующие экспозиции:

– «Медалисты школы».

– «Воины – интернационалисты».

– «Выпускники школы – учителя».

– «Спортивная честь школы».

– «Выпускники – руководители предприятий и учреждений».

– Фотовыставка «Это нашей истории строки».

А также в этом зале представлены альбомы, папки, в которых собраны анкеты и фотографии обо всех 58 выпусках нашей школы.

3. Зал лекционный.

Здесь размещены:

– рабочие и информационные материалы работы музея;

– экспозиции «Юность комсомольская моя», «Секретари комитета комсомола школы», «Много лет спустя» (материалы о встречах выпускников);

– папки – альбомы «Из истории Брейн-рингов», «Из истории научного общества «Юный исследователь», «Из истории вечеров памяти В.С.Высоцкого» и др.

4. Зал представляет собой выставку стенных газет выпускников разных лет.

Руководит работой музея Совет музея, который на своих заседаниях рассматривает и утверждает перспективные и календарные планы, заслушивает отчеты поисковых групп, организует подготовку экскурсоводов, лекторов.

При Совете музея созданы группы: поисковая, переписки, фондовая, экскурсионная, художественно-оформительская.

Педагогическое руководство работой музея осуществляет Гречишкина Валентина Яковлевна. Весь собранный материал составляет фонд музея и учитывается в инвентарной книге, заверенной директором школы.

Особое внимание в своем проекте мы уделили проблеме оценки эффективности.

На нашу идею создания музея откликнулось много людей. Нам пришло немало писем из разных уголков нашей страны и из-за рубежа. Нам присылают и приносят фотографии, заполняют анкеты, дарят значки, грамоты, документы, личные вещи, авторские работы. Исследовательская и поисковая работа показала заинтересованность детей, учителей, родителей, выпускников в создании музея.

Теоретическая и практическая значимость состоит в том, что участники проекта овладели навыками поисковой и исследовательской работы, у них формируется уважительное отношение к школе, ее истории, ее традициям, работа по созданию музея способствует общественной активности учащихся, развивает творческие способности, формирует гражданское самосознание.

Насколько сформированы гражданские позиции у учащихся, можно судить по их поступкам. Разве не является признаком гражданской зрелости тот факт, что ребята создали музей своими руками (вместе с учителями), и сегодня музей для них одно из самых дорогих мест, где воспитывается гражданин, патриот, человек, уважающий свою школу.

Сегодня участники проекта овладевают навыками лекционной и экскурсионной работы, чтобы на лекциях, во время экскурсий, на классных часах воспитывать у обучающихся школы гражданские и патриотические качества.

Мы с удовлетворением отмечаем, что Новые стандарты образования ориентируют нас не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, не только на овладение ими универсальными учебными действиями, но и на воспитание и развитие личности, ее гражданской ответственности, духовности и культуры, и в этом значительную роль играет Музей истории школы.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

КАЛАЙДА О.А., РЫКОВА И.Г.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение школа-интернат II вида № 12

Исследователь-сурдопедагог Б.Д. Корсунская писала: «Воспитание ребенка в семье – это не только его настоящее, сколько его будущее».

Говоря об отношении родителей к ребенку с нарушенным слухом, она отмечала: «Часто узнав, что ребенок не слышит, родители полностью лишают себя высокого и счастливого права воспитывать и обучать его. Они полагают, что глухота ребенка делает невозможным их участие в его воспитании. Это глубокое заблуждение, приводящее к тому, что семейное воспитание с самого раннего детства, формирующее нравственную основу человека, дающее ему запас ласки, доброты, любви к людям, который он потом расходует в течение долгих лет, рано исчезает из жизни большинства глухих детей, и без того лишенных многого в общении с окружающими. Глухота, как и другие отклонения в развитии, требует от родителей дополнительных усилий, и внимания, терпеливого, упорного труда» [1].

Б.Д. Корсунская писала про глухих детей, но это безусловно, относится и к слабослышащим детям.

Семья как социальный институт воспитания занимает одно из важнейших мест в процессе формирования и развития личности. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. Именно в семье дети с ранних лет начинают усваивать целостную систему нравственных идеалов, ценностей, специфику социальной среды и культурные традиции общества.

На нравственный облик ребенка влияет вся жизнь семьи с ее повседневными заботами, бытом, устоями. Через семью ребенок приобщается к культуре общества, приобретает опыт общения. Что в значительной степени определяет характер его взаимоотношений с окружающими людьми в последующей жизни.

По мнению отечественных исследователей (В.Д. Корсунская, Н.Д. Шматко, Э.И. Леонгард и др.), наиболее важными факторами, влияющими на формирование личности ребенка, на его отношение к окружающим, являются атмосфера семьи, наличие эмоционального

контакта у ребенка с родителями, позиция ребенка, структура семьи. Педагоги и психологи подчеркивают, что любовь, забота, внимание со стороны близких взрослых являются для ребенка необходимым своеобразным, жизненно важным «витамином», который дает ему ощущение защищенности, обеспечивает эмоциональное равновесие, повышает его самооценку.

Семья, имеющая ребенка с нарушенным слухом, имеет ряд особенностей по сравнению с семьей, воспитывающего слышащего ребенка. Появление в семье физически или психически неполноценного ребенка связано со значительными эмоциональными переживаниями родителей и близких родственников. Нарушается взаимодействие родителей с социумом (родственниками, знакомыми и т.д.), искажаются внутрисемейные супружеские отношения (особенно страдает позиция отца), нарушается дальнейшее репродуктивное поведение супругов, складываются неверные представления о больном ребенке, возможностях его лечения и воспитания.

Чувства родителей в своем развитии проходят несколько стадий от неконструктивных, стрессовых реакций к появлению адекватной оценки ситуации, позволяющей принимать оптимальные решения: 1 стадия – шок, 2 стадия – понимание, 3 стадия – «защитное отрицание», 4 стадия – «принятие глухоты», 5 стадия – конструктивные действия.

Существуют разные типы отношений родителей к глухому ребенку:

1. Полное принятие: родители понимают глухоту ребенка, ищут способы разрешения проблем, относятся к нему с любовью и теплотой. Такой тип отношений способствует формированию у ребенка высокой самооценки и адекватной личности;

2. Сверхопека: родители освобождают ребенка от обязанностей, мера помощи значительно превышена, дети становятся несамостоятельными и зависимыми;

3. Нереалистическое отношение: родители отказываются признать, что их ребенок глухой, ставят перед ним сложные задачи. Такой ребенок начинает чувствовать себя одиноким и несчастным, так как не может соответствовать требованиям и отвергается близкими людьми;

4. Безразличие: неосознанные чувства и жизненные ценности родителей приводят к эмоциональному неприятию ребенка, которое проявляется во избежание общения с ним, отсутствии попыток понять, полюбить его. Этот тип отношений наиболее опасен для развития ребенка.

Задачи работы сурдопедагога с родителями неслышащих и слабослышащих детей заключаются в следующем:

5. Разработке и реализации комплексных программ по оказанию консультативно-диагностической, методической, коррекционно-педагогической помощи семьям;

6. Оказании помощи родителям в осознании роли семьи в воспитании и развитии ребенка;

7. Ознакомлении родителей со специальной психологической и педагогической литературой;

8. Информации об особенностях и перспективах развития ребенка;

9. Знакомство родителей с содержанием, формами и методами воспитания и обучения детей;

10. Оказании помощи родителям по социальной адаптации и реабилитации ребенка с нарушением слуха в практических учреждениях;

11. Содействии в укреплении авторитета родителей, воспитании любви и уважения к ним;

12. Выявлении и распространении положительного опыта семейного воспитания.

Содержание работы с родителями неслышащих и слабослышащих детей в школе-интернате включает следующие направления:

– Проведение родительских собраний – основная форма общения учителя и семьи. Задачей проведения родительских собраний является просвещение родителей по определенным, наиболее актуальным темам обучения и воспитания детей нарушениями слуха. Они проводятся 4 раза в год и имеют определенную тематику. Родительскому собранию обычно предшествует подготовительная работа, включающая изучение и анализ проблемы, которой будет посвящено собрание в группе; подготовку доклада сурдопедагога; организацию выставок методической литературы, работ детей; оповещение родителей о времени проведения собрания и его теме.

– Проведение консультаций, которые направлены на обеспечение психологической поддержки ребенка и родителей, на создание положительной атмосферы в воспитательно-образовательном процессе в школе и дома, на коррекцию личностных качеств учащихся и психолого-педагогическое просвещение родителей, на создание в семье условий для развития коммуникативных навыков ребенка.

– Дистанционные консультирования с использованием Web-камер проводимых для родителей, которые не смогли посетить очные консультации,

– Разработка и создание обучающих ЦОР – новая форма работы с родителями. Внедрение этой формы сотрудничества с родителями является одним из важнейших направлений повышения эффективности работы с учащимися с нарушенным слухом. Чтобы привлечь внимание родителей к проблеме развития речи детей с нарушенным слухом, предложен проект создания обучающих ЦОР с разной тематикой для просмотра родителями в удобное для них время на школьном сайте и в холле школы. Это утренние часы, когда родители приводят детей в школу и в вечерний отрезок времени, когда их забирают домой. Созданные обучающие ЦОР монтируются в видеофильм и демонстрируются на плазменной панели, находящейся в фойе школы. Подбор тем и речевого материала соответствует программе общеобразовательных предметов. Важной задачей этих тематических ЦОР является ведение бесед с учащимися, систематизация информации, которую учащиеся имеют для разговора, побуждая их к ведению диалога, активизируя речевой словарный запас.

– Использование возможностей автоматизированной системы «Сетевой город. Образование».

Только в тесном контакте с родителями, повышая их общую педагогическую культуру, можно добиться успехов в обучении, воспитании школьников с нарушениями слуха, создании условий для их саморазвития и самореализации.

При этом одним из важнейших условий успешного воспитания в семье будет являться родительский оптимизм, уверенность родителей в том, что с помощью комплекса мер и правильного воспитания в семье можно повысить эффективность социализации и реабилитации ребенка с нарушением слуха.

Литература

1. Корсунская, Б.Д. Не говори ребенку – ты плохой / Б.Д. Корсунская. – Москва, 2003. – 96 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ЕРШОВА И.А.

Россия, г. Калининград,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Одним из основных принципов использования обучающих технологий является рассмотрение психологической стороны учащихся. В основе современных подходов к проектированию обучающих технологий лежат те или иные психологические теории, по-разному рассматривающие механизмы психического развития учащихся в процессе обучения. Эти теории можно разделить на две группы, которые принципиально расходятся во взглядах на природу человека.

К первой группе относятся теории, в основе которых лежит концепция интериоризации, исходящая из предположения, что все психические новообразования в сознании ребёнка возникают благодаря его участию во внешней предметной деятельности. Эта концепция была подхвачена российскими психологами во главе с Выготским. Исследования, проведённые Леонтьевым, Рубинштейном, Гальпериным, Элькониным, Давыдовым, Занковым и многими другими учёными, выросли на этой идейной основе. По сути дела они представляют собой дальнейшее развитие и конкретизацию данной концепции, рассматривая различные аспекты содержания, структуры деятельности и приёмов её организации. Некоторые из этих психологических теорий имеют непосредственный выход на педагогическую практику. Таковы, например, педагогические системы обучения Давыдова, Эльконина и Занкова. Они нашли своё применение в начальной школе, однако называть их технологиями пока преждевременно.

Наиболее технологична теория поэтапного формирования умственных действий Гальперина, так как в ней подробно рассмотрена структура процесса. Однако при применении данной теории в учебном процессе возникают затруднения при определении конкретного педагогического наполнения психологических этапов. Подольский (ученик Гальперина) специально подчеркивает, что «несмотря на внешнюю «похожесть» главного объекта концепции – формирования умственных действий и понятий – на основную цель практически любого обучения, теория полного (планово-поэтапного) формирования умственной деятельности не является и никогда не являлась теорией и уж тем более технологией обучения». Гальперин [1, с. 22] . При

применении теории П.Я Гальперина к решению педагогических проблем формирования специализированных предметных умений нужно решить еще и многие частные проблемы:

– как выбрать оптимальный тип ориентировочной основы обучения, соответствующий содержанию усваиваемого действия и исходному уровню обучаемого?

– какова оптимальная форма представления материала, с которым обучаемый должен выполнять действия в материализованной форме? Как она зависит от содержания действия и исходного уровня обучаемого?

– каково число необходимых повторений выполнения действия на каждом из этапов его формирования?

– должна ли варьироваться сложность заданий, предъявляемых обучаемому, при повторении действия?

– как выбрать оптимальную форму объективации произвольного интеллектуального контроля?

Из данного перечня проблем видно, что простая ссылка на то, что какая-либо методическая система основана на применении теории П.Я. Гальперина, не является достаточной для того, чтобы реконструировать учебный процесс, описать содержание обучения и действия участников учебного процесса.

Вторая группа психологических теорий, которые используются при теоретическом обосновании образовательных технологий, исходит из принципиально иных представлений о человеческой природе, предполагая, что развитие ребёнка обусловлено внутренними причинами. Например, Роджерс считает, что тенденция актуализации, заставляет человека стремиться реализовать все возможности, заложенные в нём природой. Эта же тенденция должна лежать и в основе учебного процесса: «... должно стать ясно, что основная надежда - на стремление к самоактуализации у учащихся. Учитель будет основываться на предположении, что учащиеся, реально сталкиваясь с жизненными проблемами, хотят учиться, расти, искать и находить, верить учителю, стремиться к творчеству» Роджерс [2, с. 295]. Следствием психологической теории Роджерса является так называемая свободная модель обучения, в которой осуществляется косвенное управление учебной деятельностью через конструирование окружающей среды. Примеров педагогических систем, функционирующих на основе теории Роджерса, не так много. К ним можно отнести школу «Эйдос» Хуторского, систему «Школа-парк» Гольдина. Частично согласуется с взглядами Роджерса проектное обучение, предложенное Дьюи. Все названные системы пока не являются технологиями, хотя в процессе

развития они могут быть доведены до технологического уровня. Однако это будут уже стохастические технологии, дающие вероятностный прогноз результатов обучения.

Говоря об обучающих технологиях необходимо определить:

- цели обучения и воспитания, их психологическую структуру, психические материалы, конструкции;
- набор операций по достижению этих целей;
- психологические характеристики учащихся реализующих эти цели выбранными для них операциями;
- психологические характеристики учащихся в процессе общения с другими учащимися и осуществляющих определенные операции по выполнению учебно-воспитательных задач;
- средства, используемые при выполнении определенных операций;
- принципы обучения и воспитания.

Ведущей деятельностью младших школьников является игровая деятельность. Школьная практика и теоретические исследования последних лет свидетельствуют о том, что учебная игровая деятельность как форма обучения в полной мере отвечает актуальной задаче методики, дидактики, психологии и педагогики, которые стремятся активизировать учебный процесс. Творческая атмосфера, свобода от шаблона, возникающие в игре, способствуют раскрепощению творческих резервов человеческой психики, нейтрализуют чувство тревоги, создают ощущение спокойствия, облегчают межличностные отношения.

Применение разнообразных обучающих технологий требует от учителя умения проектировать образовательный процесс, конкретизируя известные технологии, ориентируя их на особенности учащихся и условия обучения. Селевко [3, с. 37]. Главным критерием оценки обучающих технологий является ее эффективность и результативность.

На сегодняшний день существует огромное множество разнообразных технологий, ориентированных на разный возраст, разную комплектацию класса, разную успеваемость учащихся. Но выделить какую-либо одну, лучшую обучающую технологию все еще не удастся. Существует ряд вопросов предложенных И.П. Подласовым, по которым можно определить, достойна ли та или иная технология Вашего внимания.

Анализ современного состояния теории и методики обучения иностранному языку на младшем этапе позволяет утверждать обоснованность, позитивное влияние данной образовательной услуги на интеллектуальное развитие ребенка.

С другой стороны, учитывая современные тенденции образования как целостного процесса в его непрерывности и преемственности, возникает потребность в изучении влияния иностранного языка на личностное развитие школьника во взаимосвязи личностного и психического, эмоционального и интеллектуального компонентов. Майер [4, с. 1] Это поможет восполнить существующий пробел как при обосновании и проектировании процесса обучения иностранному языку, так и при решении практических задач средствами иностранного языка, в конечном счете, способствующих личностному развитию, с учетом центральных и побочных линий этого процесса и зоны ближайшего развития ребенка.

Развитие интеллекта является главным условием формирования личности ребенка. Здесь важная роль уделяется игровой деятельности. На младшем этапе важно заинтересовать ребенка, а это не всегда просто. Нужно уметь построить свой урок с пользой, а не просто поиграть. Для этого существует огромное количество разнообразных обучающих игр. Здесь, как нигде, сказывается значение опережающей тренировки, стимулирующей созревание нервных структур коры головного мозга. В то же время здесь проявляется строгая последовательность наращивания знаний и опыта. Бессмысленно и вредно излишне форсировать обучение.

Мотивация также очень важна для обучения. Причем она будет разной в зависимости от возраста обучаемого. На младшем этапе мотивацией может послужить желание общаться со сверстниками на иностранном языке, желание понимать детские передачи, идущие на иностранном языке, а также желание поехать за границу.

Образование – это вся система насыщения мозга ребенка сведениями. «Это – самый мощный инструмент для воспитания, формирования личности и важнейшее условие будущего счастья ребенка. Речь – главный канал связи в этом инструменте». Амосов [5, с. 77]. Поэтому научить ребенка понимать слова и фразы, а потом и говорить – на это не следует жалеть ни времени, ни сил. Разговоры, картинки, чтение, детские передачи с объяснениями, рисование, конструкторы, куклы, игрушки – все вместе это называется «информативность среды».

Не обучение с нажимом, не форсировка, именно среда и игры должны без потерь делать ребенка информированным и умелым. Нет другого способа «опережать созревание мозга на один шаг», чтобы заложить новые связи в растущий мозг. Ни в коем случае нельзя упускать время.

Интеллект определяется деятельностью головной коры мозга, ее возможности образования новых связей исключительно велики. По-

этому пределы интеллекта можно значительно раздвинуть ранним началом обучения и его дальнейшей, правильной дозировкой. Б.П. Никитин даже выдвинул гипотезу, что если начинать рано, то всех людей можно сделать очень умными и даже талантливыми. Стоит запоздать с тренировкой способностей, и вершина интеллекта будет гораздо ниже. Другие менее оптимистичны. Так, Н.М. Амосов считает, что ранним и умелым обучением можно ускорить развитие ума, возрастут пределы достижимого максимума, но не у всех в равной степени. Обязательно вступят в действие генетические ограничения. Трудно сказать, в чем они выразятся. Границы памяти, недостаток стимулов из-за пониженных потребностей или же слабость характера ограничат «накопление интеллекта», особенно в высшем его проявлении – творчестве.

Обучение ребенка необходимо строить с учетом особенностей восприятия, мышления, внимания, памяти, давать только такие задания, которые укладываются в личный опыт ребенка, не выходят за пределы известных ему предметов и явлений. Ограничиваться описанием лишь тех предметов и их свойств, которые можно пощупать собственными руками или увидеть собственными глазами. Так думали многие специалисты. Однако более глубокие исследования показали, что эти особенности психических качеств детей – следствие традиционных способов дошкольного обучения, следствие подхода, при котором, по словам выдающегося психолога Л.С. Выготского, «обучение плетется в хвосте развития». Такому подходу он противопоставил иной: «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития» Выготский [6, с. 235]. Практический вывод: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития».

Л.С. Выготский ввел в психологию более глубокое понятие об уровне развития. Оказывается, в нем можно различить два этапа: на одном («уровень актуального развития») – те психические качества, которые уже сформировались, те психические действия, которые освоены ребенком; на другом – те свойства психики, которые еще находятся в становлении, в росте, в движении. Этот второй этаж, второй уровень принято называть зоной ближайшего развития. Иными словами, «завтрашний день» – это не то, чего еще нет вообще, это то, что только складывается и потому оно особенно чувствительно к влиянию, которое оказывает обучение.

Литература

1. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. – 3-е изд. / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 2000.
2. Роджерс, К.Р. Становления личности. Взгляд на психотерапию /пер. с англ. М. Злотник, К.Р. Роджерс. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
3. Селевко, Т.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем / Т.К. Селевко // Школьные технологии. – 1996. – № 3.
4. Майер, А.А. Влияние раннего обучения иностранному языку на психическое развития ребёнка / А.А. Майер. – М., 1990.
5. Амосов, Н.М. Психология личности / Н.М. Амосов. – М, 1995.
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.

ФГОС: СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

САЙФУТДИНОВА Л.Д.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное автономное
общеобразовательное учреждение лицей № 77

Новый образовательный стандарт, деятельностный и компетентностный подходы в качестве одного из метапредметных результатов обучения требует обеспечить освоение детьми «способов решения проблем творческого и поискового характера». При решении таких задач дети, по выражению Пиаже, «конструируют собственное знание».

Особенности старого стандарта:

- монополия учебной деятельности как главного и, по сути, единственного средства социализации и развития;
- использование иных видов деятельности ребенка только как формы, подлежащей заполнению дидактическим содержанием;
- индивидуализация как приспособление единого для всех образовательного маршрута к индивидуальным особенностям отдельного ребенка.

Новый стандарт:

- спектр взаимодополняемых и равноправных в своем значении видов творческой деятельности детей как средства их развития и социализации;

– индивидуализация как выстраивание каждым ребенком своей индивидуальной образовательной траектории во взаимодействии с педагогами и другими детьми.

Социализация понимается широко – как процесс, который происходит не только после окончания школы, но как процесс, происходящий с человеком в школе, во время учебы, всю жизнь. Создание условий для социализации в школе заключается в том, чтобы помочь ребенку найти тот вид деятельности, в котором он сам реализуется максимально.

МАОУ лицей № 77 г. Челябинска с 1999 г. как Федеральная экспериментальная площадка реализует концепцию «совместной продуктивной деятельности детско-взрослого сообщества» (В.Я Ляудис, доктор психологических наук). За это время в лицее сложилась система учебно-исследовательской деятельности учащихся в урочное и внеурочное время в условиях сотрудничества ученического, педагогического и родительского коллективов. В лицее три года функционирует предметная лаборатория по химии, на базе которой образовалось сообщество инициативных педагогов-профессионалов разных учебных предметов. Так появился Ресурсный центр и его лаборатории: олимпиадного движения, исследовательской и проектной деятельности учащихся, развития педагогического потенциала и лаборатория «Химия плюс». В 2012 г. мы заявили проект на статус «Муниципальная инновационная площадка».

Суть инициативы.

Лицей № 77 готов стать одним из ресурсных центров, обеспечивающих организационно-управленческие условия проектной, учебно-исследовательской деятельности (олимпиадной деятельности) как образовательной практики будущего в условиях внедрения ФГОС на всех ступенях обучения по химии, биологии, экологии, физике на базе предметной лаборатории «Химия плюс».

Актуальность.

Центральный вызов – переход на деятельностное и мыследеятельностное образование, от школы заучивания к школе деятельности и мышления.

Необходимость.

– Переход от индивидуальных образовательных программ по выбору к программам лично-персонально проектируемым.

– Метапредметная переработка предметного содержания.

– Детско-взрослая образовательная общность и уклад школы.

Мы планируем развернуть повышение квалификации и базу для стажировок по данной проблеме

Цели: Разработка модели и технологии деятельности Ресурсного центра на базе предметной лаборатории «Химия плюс» по организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Задачи:

- разработка и апробация программы проектной и учебной исследовательской деятельности в начальной, основной и средней (полной) школе; программы повышения квалификации по организации проектной и учебно-исследовательской деятельности в учебное и вне учебное время;

- проектирование новой образовательной практики;

- писание модели;

- взаимодействие и сетевой обмен с другими ОУ, учреждениями дополнительного образования, научными и культурными центрами;

- создание условий для функционирования сайта ресурсного центра и методического кабинета на сайте him74.ru.

Продукты:

- программы проектной и учебной - исследовательской деятельности в начальной, основной и средней(полной) школе;

- программы повышения квалификации по организации проектной и учебно-исследовательской деятельности в учебное и вне учебное время;

- писание модели новой образовательной практики;

- публичный отчет;

Повышение качества образования выпускников по естественно-научным дисциплинам (химии и другим, обеспечивающее потребности региона в научно-техническом развитии:

- Предвосхищение компетентностей человека, необходимых ему через 10-20 лет.

- Моделирование пространств, в которых эти компетентности могут естественным образом развиваться сегодня.

- Подготовка педагогов, готовых учить создавать, а не учить приспособливаться.

- Использование электронных инструментов фиксации и визуализации динамики результатов учащихся, виртуальных сред и ситуаций.

Значимость.

Для учащихся:

- повышение качество образования по естественнонаучным дисциплинам,

- освоение основ проектной и исследовательской деятельности.

- создание условий для самореализации учащихся, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, подготовка к продолжению образованию.

Для учителей:

- освоение новых образовательных технологий и формирования профессионального сообщества педагогов осуществляющих практику проектной и учебно-исследовательской деятельности в учебное и вне учебное время.

Для ОУ и Муниципальной образовательной системы:

- укрепление инновационного потенциала и вклад в развитие ОУ и его партнеров;

- повышение качества образования в целом.

- вложение в инфраструктуру новых образовательных практик (содержательное и финансовое).

- В перспективе может быть сформирована сеть инновационных центров, обеспечивающих реализацию основных направлений образовательной инициативы «Наша новая школа».

В лицее в рамках часов внеурочной деятельности для учащихся начальных классов реализуется проект «Исследователь». В качестве руководителей выступают учителя начальной школы во взаимодействии с родителями. Учащиеся выступают с реферативными работами с элементами исследования на школьных конференциях, конкурсах программ «Шаг в будущее», «Мой первый доклад», «Интеллектуалы XXI века». В первых и вторых классах инициативные учащиеся начали заниматься в небольших исследовательских группах (4-5 человек), которые ведут учителя математики, химии, биологии, физики. Нами спроектирована одна общая программа на четыре года. Навыки исследовательской и проектной деятельности осваиваются на разном предметном содержании в процессе работы над проектом. Учащиеся выбирают темы работ исходя из личного интереса или по совету руководителя. Раннее приобщение к науке будет способствовать развитию естественнонаучного направления в лицее, так как в современной школе требования детей к месту самореализации очень высоки. Поэтому принципиальным является уровень технологизации проб и возможная для современной школы логика: проба – успех – социализация.

КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РЫБАКОВА Е.А.

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

Смена парадигмы современного образования – гуманизация всех сфер жизнедеятельности человека – делает актуальной проблему развития личности. Эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственным положительным опытом общественных отношений. Это возможно только через активную деятельность (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.)

В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ, приказ № 655 от 23 ноября 2009 года) приоритетной является идея, что дошкольное образование должно стать более «человечным» и уважительным по отношению к ребенку, ориентированным не на формальную результативность, а на поддержку способностей ребенка [1]. Дошкольное образование должно помочь ребенку овладеть культурными средствами самореализации, стать творческой личностью. Перед педагогами встает вопрос, какого ребенка можно назвать творческим. Какие педагогические средства способствуют формированию детского творчества. По мнению Н.Н. Поддъякова, только самый сложный внутренний мир ребенка дошкольного возраста, построенный, в соответствии с законами саморазвития и творчества, может стать мощным источником полноценного развития человека.

Представители психологической антропологии В.И. Слободчиков, В.П. Зинченко, Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов, И.Л. Кириллов отмечают, что «тот поистине огромный образовательный ресурс, который несет в себе раннее и дошкольное детство, на сегодня задействован лишь в незначительной части, однако любые попытки взять этот рудут «с наскока», не приносят ничего кроме вреда и разочарования. Легкомысленное отношение к дошкольному возрасту оборачивается для детей в лучшем случае безвозвратно упущенными возможностями, в худшем – деформацией логики всего последующего онтогенеза жизненного пути» [2].

В теории и практике дошкольного образования сложилось мнение, что «творчество» является естественным состоянием детей до-

школьного возраста, все дети – творческие натуры. Вместе с тем, детское творчество воспринимается, как набор специфических детских видов деятельности: изобразительной, игровой, музыкальной и т.д., продукты, которых воспринимаются взрослыми как «детская норма».

Анализ развития творчества у детей дошкольного возраста позволяет выделить следующее противоречие: развиваясь, ребенок, усваивает общественный опыт, который, достаточно жестко зафиксирован, стандартизирован, что фактически исключает творчество дошкольников – от них требуется лишь точное и полное усвоение определенных знаний, умений, способов действий. В.П. Зинченко констатирует, что ребенок приходит в мир, в котором уже все есть, но точного усвоения знаний и умений не происходит. Н.Н. Поддьяков отмечает, что ребенок в процессе усвоения преломляет новое знание через свое понимание мира, «пропускает» его через свой личный опыт, «который неповторим и уникален».

В психолого-педагогических словарях нет единого понимания «опыта творческой деятельности», даются лишь отдельные толкования понятий «опыт» и «творческая деятельность». В психологии рассматривается «опыт как способ познания действительности, основанный на его непосредственном, чувственном практическом освоении. Опыт служит важным источником информации, как о внешнем объективном мире, так и о психической жизни субъекта» [3]. В психологическом словаре под редакцией А.Л. Венгера, творческая деятельность рассматривается, как основная форма активности ребенка и основной источник развития психики в процессе онтогенеза. Потребность в активной деятельности является одной из главных потребностей ребенка. В детстве она приобретает несколько «ликов», и у детей формируется несколько видов деятельностей [4].

В педагогической науке современный образовательный процесс должен быть сориентирован на приобретение детьми собственного творческого опыта. По мнению Т.Е. Тгеленовой, в формировании опыта творческой деятельности интерес представляют качества и свойства личности, способствующие творческой деятельности. Опираясь на периодизацию психического развития Д.Б. Эльконина, мы за основу развития творческой деятельности у дошкольников берем потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Однако у современных детей дошкольного возраста наблюдается снижение интереса к творческой деятельности. Е.О. Смирнова, О.А. Степанова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова делают вывод о влиянии массовой культуры и маркетинга, которые вырабатывают у детей зависимость от компьютера,

телевидения и вытесняют истинную творческую деятельность дошкольников. Возникает проблема поиска критериев, по которым можно судить о наличии у ребенка стремления к творческой деятельности.

Определяя критерии, по которым можно определить готовность детей дошкольного возраста к творческой деятельности, мы опирались на исследования Б.Б. Егорова, В. Каразану, Н.В. Микляевой, Т.Ф. Кореневой, Л.В. Трубайчук, Г.В. Урадовских. В «социальном портрете» ребенка дошкольного возраста, который представлен в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ, приказ № 655 от 23 ноября 2009 года) выделены такие качества личности ребенка дошкольного возраста, как самостоятельность и инициативность. Эти качества по признанию Г.Г. Григорьевой, наиболее адекватны магистральной линии развития человека, способного к творческому, конструктивному, созидательному преобразованию себя и окружающего мира. Самостоятельность и инициативность наиболее информативны в плане целостной характеристики личности и ее готовности к творческой деятельности.

Другим критерием традиционно считается развитие воображения ребенка дошкольного возраста. Основные характеристики воображения дошкольника, определены Л.С. Выготским, О.М. Дьяченко, Н.Н. Палагиной: реалистичность (детская выдумка, фантазия или отображение реальной жизни, или связывает с нереальными, сказочными событиями, явлениями, персонажами); целостность – способность или видеть целое раньше его частей. Умение гибко объединять идеальный и реальный, условный и действительный планы жизненной ситуации – определяют особенность реалистического воображения ребенка. Вместе с тем воображение важная, но не единственная характеристика творчества.

Собственная активность ребенка дошкольного возраста является критерием готовности к творческой деятельности. Отечественный психолог Н.Н. Поддьяков подчеркивает, что творческая активность детей дошкольного возраста имеет два источника: воспитательное влияние взрослых, включающее в себя трансляцию культурных образцов, адекватных возрастным особенностям дошкольников; личный опыт ребенка, который накапливается через обследование различных объектов, экспериментирование, индивидуальное взаимодействие с миром.

Л.Г. Петерсон, И.А. Лыкова, А.И. Буренина, Н.Е. Васюкова видят главную проблему современного дошкольника в «эксплуатации огром-

ного потенциала памяти ребенка дошкольного возраста». В результате страдает развитие его самостоятельности и инициативности, произвольности, становления творческого потенциала, воображения и препятствует личностному становлению ребенка.

Литература

1. Концепция дошкольного воспитания: сб. действующих нормативно-правовых документов и науч.-метод. материалов // Дошкольное образование России. – М., 1995. – С. 9-36.

2. Дошкольное образование как ступень общего образования: Научная концепция / под ред. В.И. Слободчикова, Н.А.Короткова, П.Г. Нежнов, И.Л.Кириллов. – М.: Институт развития дошкольного образования РАО, 2005. – 28 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ДОЛМАТОВА Е.А.

Россия, г. Чебаркуль Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1

КИСЛЯКОВА С.С.

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

В связи с введением федеральных государственных стандартов основного общего образования направление здоровьесбережения школьника становится одним из центральных. Пассивное отношение педагогов к собственному здоровью в значительной степени определяет недооценку педагогической деятельности в сохранении и укреплении здоровья подрастающего поколения. В связи с этим, формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у школьников является актуальным вопросом для каждого учителя.

На наш взгляд, высокий уровень ответственности и активная позиция педагогов в общем деле обучения, оздоровления и воспитания подрастающего поколения в значительной степени предопределяет успешность реализации задач по формированию ценностного отношения к здоровью школьников. Для оказания содействия обучающимся в формировании потребности в осознанном решении к занятиям физической культурой и спортом учителями физической культуры г.

Чебаркуля проводится огромная работа по различным направлениям здоровьесбережения.

Наиболее значимым в вопросах здоровьесбережения является применение лично-ориентированного подхода на уроке физической культуры и внеурочной деятельности. В данном случае, учитель регулирует индивидуальную физическую нагрузку учащихся в зависимости от уровня подготовленности ребенка для дальнейшего физического совершенствования, развития и укрепления здоровья.

Так, на базе МОУ СОШ № 1 г. Чебаркуля спортивно-оздоровительное направление внеурочной деятельности в первом полугодии проводятся в интересной игровой форме, во втором полугодии в плавательном бассейне. Третий час используется на углубленное изучение спортивной игры в волейбол, лыжных гонок и подвижной игры «Русская лапта». Также были заключены договора с муниципальным учреждением «Физкультура и Спорт» и муниципальным учреждением «Ледовый дворец», обеспечивающие необходимые условия для проведения занятий на спортивных объектах, определены лица, ответственные за проведение уроков физической культуры. В том числе, определен перечень категорий обучающихся, которым занятия на спортивных объектах предоставлялись на безвозмездных и льготных условиях. Дети из многодетных и малообеспеченных семей, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, участвовали в учебном процессе на безвозмездных условиях; а все остальные обучающиеся на льготных условиях (на уровне 50% от стоимости взрослого посещения). В школе проходят родительские собрания, где до сведения родителей доносится вся информация об организации занятий на спортсооружениях; проведено анкетирование среди родителей и учащихся. Также, мы используем внеурочную форму работы по следующим направлениям:

1. Профилактика утомляемости школьников (разрабатываются физкультминутки, проводятся динамические перемены, часы здоровья).
2. Туристические слеты (ежегодно в начале и конце учебного года).
3. Дни Здоровья (не менее 4-5 раз в год).
4. Агитация и пропаганда по вопросам здорового образа жизни.
5. Оформление классных и школьных «Уголков здоровья».
6. В фойе школ организованы стенды спортивных достижений, галерея спортивной славы школы, ведется хронологическая летопись спортивной славы школы.
7. Проводятся классные часы, викторины, круглые столы, беседы с учащимися и их родителями по формированию здорового образа жизни.

8. Участие в спортивных мероприятиях в рамках Всероссийской акции « Мы выбираем спорт как альтернативу вредным привычкам! », профилактической акции «За здоровый образ жизни» среди несовершеннолетних»;

9. Участие в военно-патриотическом месячнике.

10. Ежегодные декады в образовательной области «Физическая культура», включая обязательную олимпиаду по предмету с 5 по 11 класс.

11. Спортивные школьные праздники с привлечением родителей, выпускников и шефов школ.

12. Школьная спартакиада, в программу которой включена национальная подвижная игра «Русская лапта».

13. Ежегодная работа учителей физкультуры в городском летнем и зимнем оздоровительных лагерях и вечернем клубе «Подросток».

14. Проведение активной работы в школьных спортивных клубах.

15. Участие всех школ города в ежегодном «Всероссийском дне здоровья».

16. Подготовка и участие сборных команд школ в городской спартакиаде и кубковых соревнованиях по баскетболу, волейболу, легкой атлетике, футболу, хоккею на валенках, плаванию, стрельбе, лыжным гонкам. Результатом этой работы является участие городских школьных команд в 40 спортивных соревнованиях в год.

17. Введение Всероссийских спортивных соревнований школьников «Президентские состязания» и «Президентские игры».

Мониторинг физической подготовленности учащихся в школах г. Чебаркуля проводится на протяжении нескольких лет. Данная технология позволила дать полную информацию о результатах учащихся всем заинтересованным субъектам процесса физического воспитания (учащимся, учителям физической культуры, руководителям учреждения, а также родителям). Предложенная система работы позволила: 1) повысить уровень физической работоспособности и подготовленности обучающихся; 2) сформировать ценностное отношение к здоровому образу жизни у школьников; 3) повысить мотивацию педагогов к сохранению своего собственного здоровья.

По-нашему мнению, позиция учителя физкультуры должна быть направлена на вовлечение учащихся в группы оздоровительной направленности, а также в тренировочные группы для создания оздоровительного и спортивного эффекта. В данном случае учитель формирует у ребёнка собственную ответственность за своё здоровье, помогает учащимся выработать свою стратегию на успех. Поэтому, эффективная организация работы по формированию ценностного отноше-

ния к здоровому образу жизни у школьников необходимо реализовывать через: 1) внеклассную работу по подготовке учащихся к стартам различного ранга; 2) выявление спортивной одаренности и способностей на уроках и во внеурочной деятельности; 3) сотрудничество с учреждениями дополнительного образования города.

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА****ШОКАЕВА Б.Х.**

Казахстан, г. Кокшетау Акмолинской обл., Средняя школа № 17

Проблема сохранения окружающей среды стоит в одном ряду с проблемой сохранения мира, ибо от ее решения зависит не только судьба нашей страны, но и планеты Земля, судьба всего человечества. Результаты насилия над природой потрясают. Культура взаимоотношений с природой в нашем обществе еще не выработана. «То, что в природе все взаимосвязано, мы начали понимать только теперь, да и то не каждый, – пишет писатель В.И. Белов. – Нам до сих пор кажется, что природа неисчерпаема. Мы все убеждены, что она вынесет любое наше деяние и сама по себе залечит любую рану. Какое поразительное легкомыслие, какое безответственное мироощущение, свойственное детскому возрасту!»

Школа должна уже сегодня нести ответственность за воспитание людей, готовых держать в своих руках экологическое будущее страны.

Природоохранительное просвещение нужно вести на всех уроках, в том числе и на уроках русского языка. Цель его – воспитать в детях доброе отношение к природе, любовь к родному краю, чувство ответственности за все то, что нарушает экологию.

Чтобы лучше разобраться в значении слова экология, даю толкование этого слова и сравниваю его со словарным: Термин экология состоит из двух греческих слов (ойкос – «дом, жилище», логос – «наука») т.е. экология – это наука о взаимоотношениях организмов между собой и с окружающей средой.

Основные направления, которые изучает экология:

- причины количественных и качественных изменений в жизни живых организмов;
- природные сообщества, популяции и экосистемы;
- изменения в живой среде и влияющие на нее факторы;
- последствия воздействия антропогенных факторов и пути их устранения;
- местные и региональные экологические проблемы;
- причины возникновения мировых экологических проблем;
- факторы, загрязняющие окружающую среду, и меры противодействия;
- развитие гармоничности во взаимосвязи системы: человек – общество природа;
- здоровье человека и другие проблемы [1].

Рассматривая проблему экологического воспитания применительно к урокам русского языка, проанализирую приемы, которые помогут более целенаправленно ее решать. Одним из приемов, помогающим ввести на уроки русского языка материал об экологическом воспитании, является использование поэтических и прозаических текстов о природе.

Содержание работы определяется потенциальными возможностями текстов: а) упражнений из учебников, б) специально подобранных материалов с учетом задач экологического воспитания, в) специально составленных самим учителем материалов. Организация работы должна быть такой, при которой взятый текст не был бы чужеродным уроку русского языка, а обогащал его своим содержанием и помогал с интересом выполнять учебные задачи [2].

Стихи для детей разных авторов как прошлых лет, так и современных позволяют привлечь внимание к живому миру, особенностям его обитания, связи с человеком. К примеру, стихотворение Н. Старшинова.

Деревья,
 Трава,
 Цветы
 И птицы
 Не умеют сами защититься.
 Если погибнут они,
 На планете
 Мы останемся одни!
 Неужели же выхода нету
 Уберечь от несчастий планету,
 Шум дубрав и течение рек?..
 Мир отравлен и злобой, и газом.
 Где же он, твой божественный разум,

Человек, человек, человек?!

А вот пример другого стихотворения небольшого объема.

Взгляни на высохшие реки,
На вытопанные цветы...
Какая убыль красоты!
(В. Ковда.)

Подготовленные рядом подобных текстов школьники будут более полно и доказательно, с большой гражданской ответственностью рассуждать на темы экологии, а в процессе рассуждений будет складываться та единственно верная на сегодняшний день позиция гражданина, в которой чувство хозяина земли и чувство ответственности за сохранение природы будут главными.

Представления школьников могут быть дополнены на уроках внеклассного чтения при анализе произведений В. Астафьева, В. Распутина, В. Белова, Ч. Айтматова и других писателей, утверждающих, что безразличие и равнодушие к природе – это невежество. Преодолеть такие качества, не дать им проявиться у детей – значит рассказать о живой природе так, чтобы вызвать другие чувства: нежность, желание оберегать, помогать. Как прекрасно может прозвучать на уроке в V или VI классе отрывок из «Неизвестного цветка» А. Платонова:

В середине лета цветок распустил венчик кверху. До этого он был похож на травку, а теперь стал настоящим цветком. Венчик был у него составлен из лепестков простого светлого цвета, ясного и сильного, как у звезды. И как звезда, он светился живым мерцающим огнем, и его видно было даже в темную ночь.

Даша склонилась к нему и поцеловала его в светящуюся головку.

Здесь заключены богатые возможности для работы по лексике. Важно, что писатель помогает открыть «окно в мир», прекрасный мир, полный поэзии.

Помимо использования на уроках готовых текстов, можно применить важный с точки зрения образовательных задач учебного предмета прием: предложить учащимся понаблюдать за природой и на уроке поделиться своими впечатлениями. На чем основывается такой прием? На стремлении учителя не только декларировать, но прежде всего приобщить к живому, полному красок и звуков миру. Вот ходят ежедневно ученики в школу мимо одного и того же дерева и не замечают его красоты. А рябина замечательно хороша как раз осенью.

«В саду горит костер рябины красной», – писал С. Есенин.

«Запылала алым цветом гроздя спелые рябин», – читаем мы у М. Исаковского.

«Остановитесь, завтра утром на минутку, посмотрите на прекрасное дерево», – советует учитель детям. А назавтра на уроке он попросит рассказать, какие у рябины краски, в чем ее красота.

Устный рассказ как вид опроса, как разновидность речевой деятельности, как форма самовыражения школьника нужен на уроках русского языка. Как передать в слове то, что увидел и почувствовал, как полнее выразить свое отношение – это решает сам ученик. Если одному трудно (бедны эмоции, беден словарь) – помогут товарищи, если они наблюдали те же картины природы. Пусть будет составлен коллективный рассказ. Каждый новый ученик, вносящий свое в описание, расцветчивает устный рассказ новыми красками и чувствами.

Заданий, подобных этому, можно придумать множество и использовать с учетом целесообразности. Например:

1. Январские морозы, все деревья в серебряном инее. Пусть дети расскажут, какую неожиданно сказочную картину они увидели во дворе.

2. На подходе весна, после солнечного дня с оттепелью висят огромные сосульки. Ребята с удовольствием их опишут.

3. А вот наступила весна. Появились первые почки. Заметили ли их дети? Пусть они расскажут о первых почках, первых проталинах, цветах.

4. Под окнами школы растут деревья, они дотянулись до третьего этажа. А ведь эти деревья ровесники школы. Пусть дети расскажут о деревьях, заглядывающих в окно класса.

Все может стать объектом внимания – интересно словесное выражение эмоционального отношения к конкретному факту, к природным явлениям. С точки зрения учебного предмета обучающим моментом является то, как применить полученные знания: изложить фактическую сторону, сохранить логическую стройность речи, разнообразить слова. Конечно, это речевая практика, и если она будет достаточно широкой, обогатится лексический запас школьника, будет развиваться способность анализировать устные высказывания.

Особенно важно рассматривать устные рассказы как средство развития выразительной речи, т.е. красивой, эмоциональной, убедительной. В них проявляется умение владеть звуковой стороной слова и интонацией речи. Следует учесть, что правильнее вызывать не только сильного, но и слабого ученика, учитывая его индивидуальные особенности (замедленность речи, стеснительность в высказывании

своих эмоциональных впечатлений) и морально поддерживая рассказчика, проявляя чувство такта.

Слушая выразительные, эмоционально насыщенные рассказы своих товарищей, принимая непосредственное участие в совершенствовании этих рассказов, учащиеся научатся связывать микротемы в высказывании, оформлять начало и конец каждой микротемы, не уклоняться от общей темы рассказа, детализировать его и в то же время соблюдать чувство меры в этом.

Работу над рассказом об увиденном в природе не следует стандартизировать. Возможны самые разнообразные формы проведения урока. Важно, чтобы не был нарушен живой контакт между слушателями и рассказчиком.

«Зеленая страница» нашего урока не позволит учащимся с пренебрежением или жестокостью к живой природе, пройти мимо, не заметив того, как ее губят, как вторгаются в ее сущность. Эта активная позиция борьбы за сохранение природы вырабатывается постепенно, тогда, когда мы вместе с детьми задумываемся над фактами окружающей жизни, когда нравственное и экологическое воспитание проводится последовательно и систематически.

Уроки развития речи дают возможность наиболее активно вести эти виды воспитания. Беседы, тексты, рассказы учителя и учеников и т.д. могут быть посвящены названным выше проблемам. И это поможет школьникам глубже осмыслить их суть, осознать свою ответственность перед природой и обществом.

Среди уроков развития речи нужно выделить те, на которых даются сведения теоретического характера о тексте и его строении. Такой урок можно провести, записывая один довольно большой по размеру текст, с тем, чтобы экономнее осуществить в дальнейшем разные виды учебной деятельности и более целенаправленно и полно реализовать воспитательную идею. Уроку может предшествовать начало воспитательного цикла «Моя Родина». В соответствии с темой на последующих уроках прозвучат рассказы о реках, озерах, морях, лесах, о приверженности людей к своему краю, гордости за природные богатства, беспокойстве за судьбу растительного и животного мира, заботе о природе во имя будущего родных мест.

Идея воспитательного цикла может быть выражена словами М.М. Пришвина. В них подкупает искренность тона, непосредственное обращение к юным гражданам страны, упор на по-хозяйски бережное отношение к природным богатствам, призыв постоянно пополнять свои знания о природе, предельно просто и точно сформули-

рованная программа действий и, наконец, чеканная формула: «Охранять природу – значит охранять Родину».

Мои молодые друзья! Мы хозяева нашей природы, и она для нас кладовая солнца с великими сокровищами жизни. Мало того, чтобы сокровища эти охранять, - их надо открывать и показывать.

Для рыбы нужна чистая вода – будем охранять наши водоемы. В лесах, степях, горах разные ценные животные – будем охранять наши леса, степи, горы.

Рыбе – вода, птице – воздух, зверю – лес, степь, горы. А человеку нужна родина. И охранять природу – значит охранять родину.

В экологической работе найдет свое место и изложение такого текста, в котором ярко, художественно передается природа, ее стихия, к чему трудно и нельзя оставаться равнодушным. Необходимо учить видеть и описывать увиденное.

Можно также подготовить уроки с использованием дискуссионных материалов на экологическую тему. Эта тема потребует от ученика не просто ответа на вопрос, надо ли любить природу, а убеждения в том, что не любить окружающий мир нельзя. Убеждение должно быть в такой мере сильным, чтобы школьник захотел передать его другим как совет, требование, наказ и при этом заинтересовать в действенной любви к земле, к родному краю, выражением которой является стремление защитить, охранить природу.

Следует связать природоохранительное просвещение с проблемами родного края. Следует рассказать учащимся о зонах экологического бедствия Казахстана. Богатые природные ресурсы республики осваиваются различными способами. Разработка горнорудных месторождений ведется открытым способом, при перевозке и переработке добытой руды окружающей среде наносится большой вред. Кроме того, к зонам экологического бедствия относятся регионы, где расположены полигоны. Высок уровень радиоактивного заражения в зоне Семипалатинского полигона и ряда других.

В настоящее время выявлено, что 33,6 млн. га казахстанских земель выведены из строя из-за отрицательного воздействия полигонов. В то же время на территории республики накоплено 16 млрд. т радиоактивных отходов. В Акмолинской области они занимают 800 га, Жамбылской – 190 га, Карагандинской – 25 га, Кызылординской – 3 га, Южно-Казахстанской – 2 га территории. Подобные факты свидетельствуют о том, что огромные территории Казахстана стали зоной экологического бедствия [1].

В последние годы проводится большая работа по повышению социально-бытового уровня жизни населения регионов, оказавшихся в

зоне экологического бедствия. Жителям этих районов оказывается специализированная медицинская помощь и создаются условия для повышения материального уровня жизни. Районам экологического бедствия государство выделяет средства.

2002 год был объявлен президентом нашей страны Годом здоровья. В дальнейшем предусматриваются меры по оказанию пострадавшему населению бесплатной медицинской помощи, создаются безопасные условия труда, в производство внедряются малоотходные и безотходные современные технологии.

Причиной гибели Аральского моря, которое называли жемужиной Казахстана, стали ошибки, допущенные в деятельности человека. Проблема Аральского моря сейчас волнует все мировое сообщество. Исчезновение Аральского моря может в корне изменить жизнь не только в странах Центральной Азии и Казахстана, но и во многих других азиатских государствах.

В данное время предложены различные научные проекты и программы по спасению Аральского моря. Конечно, это дело будущего. Но проблема требует решения [3].

Рекомендуется начать подготовку к уроку заблаговременно. Учащимся можно заранее дать задание подобрать вырезки из газет, журналов на тему, выучить и прочитать на уроке стихи поэтов о природе. Смысл подготовительной работы заключается не только и не столько в том, чтобы подобрать вырезки, а главным образом в том, чтобы накопить фактический материал по проблеме и вывести из него свои суждения, получить определенный взгляд на данный вопрос.

Может ли использование текстов определенной направленности формировать позицию? Конечно, может. Но при этом учитель должен видеть внутреннюю связь текстов, наметить определенную линию работы, обеспечить соответствующую тональность и иметь в виду перспективную воспитательную идею. Тогда можно не раз вернуться к затронутым вопросам, например при проведении синтаксического разбора предложений (полного или частичного).

1. В VII классе можно привлечь внимание к следующей мысли:

Прекрасное в природе, в жизни доставляет нам наслаждение и никогда не оставляет безразличными.

2. В VIII классе можно конкретизировать эту мысль примерами:

а) При изучении сказуемого (подчеркнуть грамматические основы предложений, указать способ их выражения).

б) При изучении назывных предложений (указать назывные предложения, пояснить их особенность и значение).

в) При изучении неполных предложений (найти неполные предложения, сделать синтаксический разбор одного из них, назвать виды односоставных предложений, встретившихся в тексте).

3. В IX классе можно предложить учащимся для разбора отрывки из художественных описаний природы, позволяющих говорить о своем «видении мира».

Данная статья показывает, что на уроках русского языка может быть осуществлена систематическая работа по экологическому воспитанию и образованию детей. Основным смыслом моей работы заключается в том, чтобы выработать у школьников убеждение, что охрана окружающей среды – важнейшая проблема человечества, от решения которой зависит жизнь на земле так же, как зависит от решения вопросов войны и мира. Пусть дети помнят слова Ю.А. Гагарина: «Облетев землю в корабле-спутнике, я увидел, как прекрасна наша планета. Люди, будем хранить и преумножать эту красоту, а не разрушать ее!»

Литература

1. Бейсенова, А. Экология Алматы / А. Бейсенова. – Алматы: «Мектеп» 2005.

2. Дейкина, А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка / А.Д. Дейкина. – М.: «Просвещение», 1996.

3. Шманова, Н.Н. Русская речь. Сборник диктантов / Н.Н. Шманова. – Алматы: «Мектеп», 2005.

РОЛЬ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ТАЙНЫ И ЗАГАДКИ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ» В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ МЛАД- ШИХ ШКОЛЬНИКОВ

КУДРЯШОВА С.В.

Россия, г. Гурьевск Кемеровской обл.,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа № 5

При изучении русского языка в 3 классе у моих школьников обнаружился повышенный интерес к слову как к единице языка. Ребятам было очень важно узнать, как рождаются слова, почему они «устаревают», почему одни и те же предметы и явления в разных местах нашей страны называются по-разному, почему неодушевленные предметы в произведениях действуют как живые и т.д.

Они просили более подробно узнать об этом. И я решила разработать для своих учеников факультативный курс по лексике и фразеологии.

Словарный состав языка, представляя определённую систему, включает разные категории слов, которые связаны между собой различными отношениями, складывающимися на основе общих семантических признаков. Это дало основание для выделения лексики в особый раздел школьного курса русского языка, изучаемый в нашем случае в 3-4 классах. Изучение лексики в образовательно-познавательном аспекте обеспечивает системный подход в усвоении лексических понятий, позволяет знакомить обучающихся со словом как единицей лексической системы, со значением слова, изучать грамматику на лексической основе, доказывать существующие взаимосвязи между лексикой и другими уровнями языка, а также создает условия для целенаправленного обогащения словарного запаса школьников. Такое изучение лексики открывает перед детьми ещё один уровень языковой системы.

Актуальность данной темы заключается в том, что усвоение огромного лексического запаса не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в начальной школе является упорядочение словарной работы, выделение основных её направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников.

Программа курса утверждает, что методика развития речи на лексическом уровне предусматривает четыре основные линии:

1. Обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных обучающимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе.

2. Уточнение словаря – это словарно-стилистическая работа, развитие гибкости словаря, его точности, выразительности, которая включает в себя:

– наполнение содержанием тех слов, которые усвоены не вполне точно, что обеспечивается включением их в контекст, сопоставлением и сравнением с другими словами;

– усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе и во фразеологизмах;

– усвоение иносказательных значений слова, многозначности слова;

– усвоение лексической синонимии.

3. Активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный.

4. Устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный.

Все эти направления словарной работы идут в той или иной степени в 1-4 классах, но лишь на практической основе, без теоретических сведений, даже, как правило, без терминов. Факультатив призван углубить и систематизировать работу в этом направлении.

Программа обеспечивает использование разнообразных приемов работы над значениями нового слова:

1. Словообразовательный анализ, на основании которого выясняется значение слова (почему так называли подберезовик, луноход, подушка, оленина).

2. Сопоставление паронимов (искусный – искусственный, золотой золотистый).

3. Объяснение значения через контекст.

4. Выяснение значения слова по справочным материалам (работа со словарем).

5. Показ предмета, макета, чучела или действия (формулировка лексического значения).

6. Способ подбора синонимов (смелый – отважный).

7. Прием подбора антонимичных пар (вход-выход, смелый – трусливый).

8. Развернутое описание, состоящее из группы слов или предложений.

9. Раскрытие значения слова через подведение его под ближайший род и выделение видовых признаков (карт – спортивная машина).

Разнообразие приемов и повышение активности обучающихся в объяснении значений слов – важнейшая задача словарной работы.

Программа предусматривает разнообразные задания, связанные с усвоением синонимов и антонимов.

В ней рассматриваются синонимы, которые различаются:

– оттенками лексического значения;

– эмоционально-экспрессивной окраской;

– стилистической принадлежностью;

– степенью употребительности;

– сочетаемостью с другими словами.

В начальных классах не дается теоретических сведений о синонимах и о других лексико-семантических группах слов, но программа факультатива предусматривает введение теоретических сведений о синонимах, антонимах, паронимах наряду с практической работой с

ними, что формирует у обучающихся более точные понятия об этих лексико-семантических группах слов.

Система упражнений с синонимами, например, складывается из следующих элементов:

- теоретические сведения о синонимах, синонимических рядах;
- обнаружение синонимов в читаемых текстах;
- подбор синонимов, выяснение оттенков значений, различий;
- специальные упражнения с синонимами;
- использование синонимов в связной речи;
- исправление речевых ошибок (замена слова другим, синонимичным ему, более уместным).

Работа с антонимами начинается с анализа художественного текста, но затем вводятся теоретические сведения и специальные упражнения:

1. Подбор антонимов к данным словам (смелый – ..., горячий – ...).
2. Составление предложений с антонимами.
3. Подбор антонима в предложении (Заяц бежит быстро. Черепаха ползает...).
4. Продолжение начатого предложения с антонимами.
5. Подбор антонимов к многозначным словам (свежий хлеб – ...; свежий ветер – ...; свежие новости – ...).
6. Составление параллельных синонимических рядов (старый, ветхий – новый, крепкий).

Многозначность слова и омонимы. С многозначностью обучающиеся сталкиваются постоянно. Впервые с многозначностью слов дети встречаются в период обучения грамоте. Основой работы над многозначностью является анализ слов из прочитанного текста, разграничение их значения.

Проводятся и специальные упражнения. На факультативных занятиях дети осваивают теоретический материал по многозначности слова и омонимам, формируются соответствующие понятия.

Программа начальных классов не предусматривает специальной работы над фразеологическими единицами. Поэтому встречающиеся в текстах фразеологические единицы разъясняются детям без анализа их типов и внутренней структуры.

В данной программе дается понятие фразеологизмов, крылатых слов, рассматриваются фразеологические обороты, пришедшие из Библии, объясняются способы объяснения фразеологических единиц. Предусмотрено знакомство с фразеологическими словарями.

Программа рассматривает богатство и разнообразие тематики, форм и способов включения пословиц и поговорок в живую речь, отличие пословиц от поговорок.

В программу факультатива включены материалы, позволяющие обучающимся начальной школы разграничить лексику русского языка с точки зрения её происхождения, с точки зрения употребления. Дети знакомятся на занятиях с собственно русскими и заимствованными словами, с диалектными, профессиональными, жаргонными словами. Знакомятся с различными типами словарей, учатся работать с толковым и фразеологическим словарями.

Цель факультатива: формирование у младших школьников научно-лингвистического мировоззрения, вооружение их основами знаний о лексике и фразеологии русского языка, формирование учебно-языковых лексических и фразеологических навыков.

Задачи:

- развивать речь обучающихся;
- обогащать словарный запас обучающихся;
- формировать умения и навыки употребления слов в разных сферах применения языка;
- формировать понятия, связанные с развитием словарного состава русского языка;
- формировать понятия, отражающие смысловые связи слов;
- готовить младших школьников к обоснованному анализу текста;
- формировать универсальные учебные действия: метапредметные, регулятивные, личностные и коммуникативные.

Содержание и формы работы.

1. Создание банка данных о формировании учебно-языковых лексических и фразеологических навыков у младших школьников.

2. Разработка и реализация специализированных индивидуальных и дифференцированных программ поддержки и развития учащихся.

3. Сотрудничество педагога и обучающихся предполагает следующие формы:

- индивидуальная и групповая работа обучающихся под руководством учителя и других специалистов на базе школы;
- олимпиады по русскому языку;
- организация интеллектуальных игр по лексике и фразеологии;
- подготовка сообщений и докладов обучающихся;
- организация научно-практических конференций.

Особенностью данной программы является то, что у обучающихся значительно обогатится словарный запас, будут сформированы учебно-языковые лексические и фразеологические умения.

В результате реализации данной программы дети будут иметь представление о том:

- что такое научное понятие;
- что такое словарный состав языка;
- что лексика членится по территориальному и социальному признакам.

Знать:

- что такое синонимы, антонимы, омонимы, паронимы;
- что такое фразеологический оборот;
- что такое диалектные и профессиональные слова;
- что такое неологизмы и устаревшие слова.

Уметь:

- отличать однозначное слово от многозначного;
- определять, в каком значении употреблены слова и фразеологизмы в тексте;
- уметь подбирать к словам синонимы и антонимы;
- находить в тексте изученные лексические и фразеологические явления;
- пользоваться различными типами словарей.

Программа адресована учителям начальных классов для работы с обучающимися 3-4 классов, которые проявляют интерес к русскому языку.

Содержание программы.

Словарное богатство русского языка. Словари русского языка. Изменение словарного состава русского языка.

Слово и его лексическое значение. Толковый словарь русского языка. Нахождение лексического значения слова.

Многозначные слова. Однозначные и многозначные слова. Нахождение в словаре многозначного слова. Отличие многозначного слова от однозначного.

Прямое и переносное значение слова. Нахождение в словаре слов с переносным значением. Эпитет. Метафора. Олицетворение. Использование тропов в художественных текстах.

Слова-близнецы. Омонимы. Нахождение омонимов в словаре. Отличие омонимов от многозначного слова.

Синонимы. Работа со словарем синонимов. Ряды синонимов. Стилистические синонимы. Контекстуальные синонимы.

Антонимы. Работа со словарем антонимов. Стилистические антонимы. Использование антонимов в речи.

Общеупотребительные и необщепотребительные слова. Диалектные и профессиональные слова. Их роль в художественном тексте.

Заимствованные слова. Устаревшие слова. Неологизмы. Нахождение этих слов в Толковом словаре. Употребление устаревших слов в художественных текстах.

Фразеологические обороты как единица языка. Употребление фразеологизмов в речи. Фразеологизмы, пришедшие из Библии. Крылатые слова. Работа с фразеологическим словарем. Пословицы и поговорки.

ОПЫТ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

ЖЕЛТУХИНА Л.Н.

Россия, г. Мурманск, Муниципальное дошкольное учреждение № 129

В настоящее время вся система дошкольного образования перешла на качественно новый уровень, о чем свидетельствуют федеральные государственные требования к структуре основной образовательной программы. Федеральные государственные требования (ФГТ) устанавливают нормы и положения, обязательные при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования образовательным учреждением. Эти нормы были введены в Федеральный Закон «Об образовании» в связи с пониманием важности именно дошкольного образования для дальнейшего успешного развития, обучения каждого человека, доступности для каждого гражданина на качественного образования.

Одним из главных признаков нового периода в развитии программно-методического обеспечения системы дошкольного образования является вариативность и отражается через самостоятельный выбор каждым учреждением программных тем, форм, средств и методов образования с учетом индивидуальных особенностей развития воспитанников. Государство создает гражданам с особыми образовательными потребностями условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

В связи с этим особую ценность представляет опыт работы педагогов, стабильные результаты освоения образовательной программы и показатели динамики достижений воспитанников первой в Мурманской области младшей интегрированной группы для детей без проблем в развитии и детей с ограниченными возможностями здоровья МБДОУ № 129 комбинированного вида г. Мурманска. В интегрированной группе 14 детей, четверо из которых имеют диагноз синдром Дауна, десять воспитанников не имеют проблем в развитии.

Синдром Дауна – синдром трисомии 21-ой хромосомы. Это одна из самых распространенных форм умственной отсталости. Структура психического недоразвития детей с синдромом Дауна своеобразна, речь появляется поздно и на протяжении всей жизни остается недоразвитой, понимание речи недостаточное. Несмотря на тяжесть интеллектуального дефекта, эмоциональная сфера остается практически сохраненной. Дети с синдромом Дауна могут быть ласковыми, послушными, доброжелательными. Они могут любить, смущаться, обижаться, хотя иногда бывают раздражительными, злобными и упрямыми. Большинство из них любопытны и обладают хорошей подражательной способностью, что способствует привитию трудовых навыков и навыков самообслуживания. Уровень навыков и умений, которого могут достичь дети с синдромом Дауна, различен. Это обусловлено генетическими и средовыми факторами.

Глубокие ограничения возможностей, естественно, сопровождаются значительным снижением качества жизни. Тяжелое заболевание ребенка отражается также на общении со сверстниками, обучении, трудовой деятельности, способности к самообслуживанию. Семьи, воспитывающие таких детей, также имеют свои особенности.

В 1990-е годы в России в результате демократических перемен, гуманизации специального образования, ратификации всевозможных конвенций и деклараций в области прав человека, в том числе прав ребёнка и прав инвалидов, произошли кардинальные изменения в системе социальной помощи детям с синдромом Дауна. Они были включены в систему специального образования и тем самым были признаны обучаемыми. Повсеместно стали открываться группы и классы для таких детей.

Родители детей с синдромом Дауна получили право на бесплатную помощь специалистов Государственной службы медико-социальной экспертизы (МСЭ) и других специальных учреждений в подготовке индивидуальной программы реабилитации для своего ребёнка. Одной из форм помощи детям с синдромом Дауна явилось создание реабилитационных центров в системе учреждений как Мини-

стерства здравоохранения и социального развития, так и Министерства образования и науки. Обычно в них обучаются дети от 5-6 до 18 лет. В таких центрах имеются логопедические кабинеты, мастерские по трудовому обучению, классы социально-бытовой адаптации, методические кабинеты, кабинеты ЛФК. Открываются специальные классы в коррекционных образовательных учреждениях, преимущество которых состоит в том, что ребёнок с синдромом Дауна живёт в семье и воспитывается в нормальных средовых условиях.

Таким образом, организация социальной помощи детям с болезнью Дауна на сегодняшний день претерпевает значительные изменения. Наблюдается положительная тенденция во всесторонней работе социальных служб и государственных социальных учреждений с данными детьми.

Тем не менее, остается проблема социализации детей с синдромом Дауна, особенно не региональном уровне. Семьи, имеющие детей данной категории, нуждаются в дополнительной методической и профессиональной поддержке. В Мурманске назрела необходимость создания интегрированной группы в ДООУ и 11 января 2011 года в МДОУ № 129 «Радуга» по решению Комитета по образованию города состоялось открытие.

Цель деятельности интегрированной группы – это создание наиболее благоприятных условий для воспитания, социальной адаптации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями. Это создание условий для комплексной помощи дошкольникам с синдромом Дауна в соответствии со спецификой их соматического, физического и психического здоровья.

Задачи, которые стоят перед сотрудниками группы:

1. Обеспечение общей реабилитационной направленности медицинского, психолого-педагогического воздействия на ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Достижение каждым ребенком с синдромом Дауна максимально возможного для него уровня развития и жизнедеятельности в группе обычных детей.

2. Воспитание терпимости, доброжелательного отношения и проявления заботы у детей дошкольного возраста и их родителей к детям с отклонениями в развитии.

3. Создание и поддержание особого комфортного режима воспитания.

4. Сохранение и укрепление нервно-психического и физического здоровья всех детей группы.

5. Оказание консультативной помощи в вопросах коррекционно-развивающего сопровождения как семьям детей-инвалидов, так и семьям обычных детей.

Обучение в группе ведется по следующим программам:

– для обычных детей «Программа воспитания и обучения в детском саду» автора М.А. Васильевой

– для детей с синдромом Дауна: «Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста с синдромом Дауна в интегрированной группе МДОУ № 129 г. Мурманска». Программа была разработана на основе «Программы воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» авторов Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, А.П. Зарина, Н.Д. Соколова на 2010-2011 и 2011-2012 учебный год.

Цель программы: способствовать систематическому развитию жизненно необходимых навыков младших дошкольников с синдромом Дауна для социальной адаптации в среде сверстников.

Нахождение в интегрированной группе подразумевает совместное воспитание детей, обучение необходимым санитарно-гигиеническим, бытовым, речевым навыкам. А вот развитие основных психических процессов ведется по разным образовательным программам, предусмотренным Министерством образования РФ. Совместно проводились музыкальные и физкультурные занятия, все основные режимные моменты (прогулка, завтрак, обед, ужин, сон). Особенность этой группы в том, что с детьми с синдромом Дауна работает учитель-дефектолог, организуя индивидуальные и подгрупповые занятия.

Большим плюсом было то, что проводились совместные фронтальные занятия логопедической ритмикой с детьми с ограниченными возможностями и здоровыми детьми. Занятия проводились два раза в неделю продолжительностью 20 минут по программе, учитывающей рекомендации специалистов Московской организации «Даунсайд Ап». Педагоги разработали материал непосредственно для детей с синдромом Дауна: пальчиковые, речевые, музыкально-двигательные и коммуникативные игры, упражнения для развития крупной и мелкой моторики, движения под ритмодекламацию или пение взрослого, ритмические игры с музыкальными инструментами.

Общие усилия всех педагогов интегрированной младшей группы были направлены на достижение ранней адаптации малышей с синдромом Дауна и успешной социализации их в дошкольном коллективе.

Задачи работы дефектолога:

– формирование коммуникативных навыков, потребности в общении;

- стимулирование познавательной активности;
- формирование первоначальных представлений о себе и ближайшем социальном окружении;
- физическое и моторно-двигательное развитие;
- развитие сенсорного восприятия;
- формирование величинных, пространственных ориентировок;
- формирование культурно-гигиенических и навыков самообслуживания.

Задачи работы воспитателя:

- укрепление и сохранение здоровья детей;
- воспитание культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания;
- развитие мышления, восприятия, внимания, памяти детей;
- расширение опыт ориентировки в окружающем мире;
- развитие коммуникативных навыков;
- обучение предметной деятельности;
- воспитание интереса к труду.

Коррекционно-развивающая работа проходила в два этапа: первый этап обучения адаптационно-подготовительный: 2010–2011 учебный год (возраст детей 2-3 года); второй этап обучения: 2011–2012 г. (возраст детей 3-4 года) в форме индивидуальных и подгрупповых занятий.

Индивидуальные занятия были направлены на оптимизацию речедвигательной деятельности, развитие познавательной активности. Подгрупповые занятия были направлены на формирование навыков социализации, расширение сенсорного опыта, развитие психических функций. В соответствии с нормативами продолжительность занятий составляла: индивидуальное занятие – 10–15 минут, подгрупповое занятие – 20 минут. На первом этапе проводились только индивидуальные занятия. На втором – индивидуальные и подгрупповые.

Помимо стандартной документации в группе, существуют:

1. Личное дело каждого воспитанника.
2. Индивидуальная программа сопровождения ребенка-инвалида.
3. План организации совместной деятельности всех воспитанников группы.
4. Планы (перспективные, календарные индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий).
5. Журнал индивидуальных и подгрупповых занятий с ребенком.
6. Тетрадь для записей рекомендаций воспитателям.
7. Тетрадь для родителей с рекомендациями.

Первый этап работы с февраля по май 2011 года носил адаптационный характер. Его задачи:

- формирование элементарных культурно-гигиенических навыков;
- развитие способов взаимодействия с миром;
- формирование социальных контактов в системах «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок»;
- оптимизация эмоционально-личностного развития;
- обеспечение зарождения элементарных механизмов произвольного поведения;
- обогащение и осмысление личного опыта ребенка.

С октября 2011г. по май 2012 педагогический коллектив интегрированной группы осуществлял второй этап коррекционно-развивающей работы, основными задачами которого являются:

- развитие потребности в общении и формирование элементарных коммуникативных умений детей;
- развитие интереса к окружающей действительности и стимулирование познавательной активности;
- формирование первоначальных представлений о себе и ближайшем социальном окружении («Я и взрослый», «Я в семье», «Я в детском саду»);
- формирование культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания;
- физическое и моторно-двигательное развитие;
- сенсорное развитие;
- формирование величинных, пространственных представлений и ориентировок;
- социально-нравственное развитие;
- эстетическое развитие детей по направлениям работы:
 1. Оптимизация общей, артикуляционной и мелкой моторики.
 2. Активизация познавательно-сенсорной деятельности.
 3. Формирование культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания.
 4. Стимулирование процессов социализации.

Педагоги интегрированной группы осуществляют сотрудничество с Мурманским центром психолого-педагогической реабилитации и коррекции и общественной организацией «Города–побратимы Мурманск – Гронинген (Нидерланды)», что дает возможность методической поддержки и обмена опытом с коллегами.

Итоги работы:

Разработанная адаптированная учебная «Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста с синдромом Дауна в интег-

рированной группе МДОУ № 129 г. Мурманска» на период 2010-2012 г.г. реализована. Дошкольники с синдромом Дауна успешно социализируются в среде сверстников без проблем в развитии. Диагностические срезы и мониторинг проводились 3 раза в год по Методике психолого-педагогического обследования детей Н. Стребелевой. За два года коррекционно-развивающей работы с группой детей с синдромом Дауна по основным направлениям коррекции зафиксирована динамика: крупная моторика – 60%, мелкая моторика – 20%, артикуляционная моторика – 15%, социализация – 85%, познавательное развитие – 55%, самообслуживание – 65%.

Все воспитанники с синдромом Дауна в разной степени овладели гигиеническими навыками, проявляют познавательную активность, у малышей успешно развиваются предпосылки в речевой деятельности, расширению социальных контактов, оптимизации эмоционально-личностного развития, зарождению элементарных механизмов произвольного поведения. Дети соблюдают очередность на занятиях и в игре, в течение 30 минут могут играть в собственную игру, некоторые жестом просят о помощи, повторяют движения, танцы за другими детьми, демонстрируют социально приемлемое поведение в общественных местах.

Дети без проблем в развитии имеют возможность дополнительных занятий логопедической ритмикой, что благотворно влияет на развитие речевых, музыкальных и двигательных навыков. Немаловажно и то, что в группе создана атмосфера доброжелательности, терпимости к недостаткам окружающих, что, несомненно, воспитывает у детей и родителей толерантное, милосердное отношение к людям.

Таким образом, интегрированная группа дошкольного учреждения комбинированного вида позволяет обеспечивать детям с отклонениями в развитии, в частности, с синдромом Дауна, раннюю интеграцию в той степени, которая доступна и полезна каждому из них на данном этапе развития.

Литература

1. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб.: «СОЮЗ», 2003.
2. Питерси, М. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Пер. с англ. / М. Питерси, Р. Трилор. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001.
3. Современные технологии в педиатрии / под ред. Е.Т. Лильина. – М., 2001.

К ВОПРОСУ О МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ГАЛЯНТ И.Г.

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

Феномен одарённости детей дошкольного возраста становится одним из приоритетных объектов гуманитарных исследований. В последние десятилетия в работах исследователей обозначилась тенденция рассматривать музыкальную одарённость именно как одарённость творческую. В связи с этим определяются проблемы музыкально-творческого развития дошкольников. К ним следует отнести культивирование интеллектуально-аналитического направления в процессе творческой деятельности. Развитие эмоциональной отзывчивости, воображения и художественных дарований детей тормозится репродуктивными методами воспитания, учебными занятиями, дублирующими программу начальной школы и не соответствующими возрастным особенностям ребёнка дошкольного возраста.

На этапе дошкольного детства одним из условий является создание атмосферы психологической защищённости детей, благоприятствующей проявлению детских творческих идей. При такой постановке вопроса, эту задачу может решить интеграция искусств как средство развития музыкально-творческой одарённости дошкольников.

Важным являются выводы психологов о том, что у ребенка процесс познания происходит при участии всех анализаторов в процессе деятельности. Познание через зрительное восприятие является лишь частью всего процесса познания ребенком действительности. Это определяет идеи интеграции искусств в образовательном процессе как возможности получения более глубоких и разносторонних представлений об окружающем мире. Исследования Б.М. Теплова, В.В. Медушевского, Б.М. Неменского, Д.Б. Кабалевского, А.А. Мелик-Пашаева, Е.В. Назайкинского, Л.А. Баренбойма, О.Т. Леонтьевой, В.Г. Ражникова, Т.А. Боровик, Т.Э. Тютюнниковой, А.И. Бурениной, служат основанием для изучения технологических аспектов развития креативной личности посредством интеграции музыки, поэзии, танца, живописи.

Исследуя проблему музыкально-творческого развития, обратимся к культурной интеграции, которая рассматривается как смешение культурных черт различных явлений, первоначально находившихся в противоречии, формирование модифицированной интегративной системы. Следовательно, интеграция искусств есть смешение языка вы-

разительности отдельных видов искусств в некое гармоничное интегративное целое. Такое смешение означает связанность изначально дифференцированных средств создания художественного образа в единое целое, наиболее полно отображающее особенности какого-либо художественно-эстетического образа.

Основным механизмом интеграции творческих видов детской деятельности является формирование обобщённого художественного образа мира, который может передаваться детьми через слово, движение, линию, мелодию, ритм, голос, интонацию, композицию, цветовое пятно, форму, мимику, позу и т.д. Чем больше рецепторов ребёнка получает информацию об объекте, чем более эмоционально наполнена эта информация, тем больше возникает ассоциативных связей, которые делают детские образы более объёмными и устойчивыми.

Наблюдения показывают, что представление об образе ребёнок передаёт и воплощает целостно. Например, образ дождя дети передают разными выразительными средствами:

а) озвучивают звуками, фонемами, используя различные интонации голоса и ритмические рисунки

б) изобретают соответствующий звук, используя звучащие материалы или музыкальные инструменты (шуршание бумаги, ореховых скорлупок, металлических трубочек, воздушных свистулек, звуки металлофона, треугольника, «поющего дождя», воды и т.д.);

в) передают образ в двигательных импровизациях с помощью различных предметов (ленты, газовые платки, шарфы, дождь из фольги, мыльные пузыри и т.д.);

г) цветом, линиями, формой, используя различный материал (бумага, ткань, клей, бусины и т.д.).

Эффективной формой организации целостного образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении является проектная деятельность, в частности групповые творческие проекты. Они оптимальны для организации музыкально-творческой деятельности детей дошкольного возраста. Это групповая форма работы с речевым, песенным, двигательным, ритмическим, инструментальным, художественным материалом. Групповые творческие проекты планируются на комплексно-тематической основе, с учётом принципа интеграции. Интеграция в рамках музыкально-творческой деятельности детей предполагает:

– интеграцию (синтез) видов искусств (литература, поэзия, музыка, живопись, театр, хореография, архитектура и др.);

– интеграцию образовательных областей («Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка»);

– интеграцию (синкретизм) видов детской художественно-творческой деятельности (музицирование, пение, активное слушание музыки, игры со звуком, речевые коммуникативные игры, словотворчество, игры с палочками, пальчиковые игры, игры с ритмом, танцевальные миниатюры, элементарные танцы, двигательная импровизация, рисование, мозаика, лепка, вышивка, бисероплетение и т.д.);

– интеграцию форм, методов, средств художественно-творческого развития детей дошкольного возраста;

– интеграцию качеств личности, (познавательная активность, самостоятельность, инициативность, креативность, способность к импровизации, нестандартность, многовариантность, спонтанность, чувственность).

В ходе групповой проектной деятельности каждый участник проекта создаёт собственный творческий продукт. Следует заметить, что данный продукт не подлежит традиционной эстетической оценке, которую мы даём художественным произведениям профессионального искусства. Критерием эстетичности звуков, цвета, времени, пространства являются катарсис, мера, гармония и стремление к совершенству. «...Качество творческого процесса, – отмечает Т.Э Тютюникова, – всегда в чём-то непредсказуемое. Импровизационное и спонтанное рождение идей есть внутренняя суть творчества. Если этого нет, то нет и самого творческого процесса».

Метод проектов используются в работе с детьми для целостного и гармоничного развития в интегрированной музыкально-творческой деятельности, которая трактуется достаточно широко. Это не только деятельность, осуществляемая средствами различных искусств, но и деятельность, выходящая за пределы собственно музыки, хореографии, изобразительного искусства, поэзии и т.д. в область выразительного речевого интонирования, ритмических движений, тембровой, шумовой, цветовой, графической, эмоционально-пластической импровизации. Имеется в виду игровая полихудожественная деятельность, в которую дети входят с позиции творцов, в которой они, пользуясь элементарными, доступными им средствами, могут импровизировать, активно проявлять и выражать свои эмоциональные переживания в процессе общения с музыкой, с образом.

Мы считаем, что главной целью развития музыкально-творческой одарённости детей должно стать стремление педагога раз-

глядеть природный творческий дар в ребёнке, создание условий для психологического равновесия, спонтанных импровизационных проявлений посредством интеграции музыки, слова, движения, образа. Таким образом, успешность творческого процесса будет зависеть от того, насколько органично осуществляется включение ребёнка в творческую деятельность соразмерно этапам развития и насколько формы, средства и методы этой деятельности являются адекватными творческим целям и задачам. Данное положение можно рассматривать как один из ключевых выводов.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ШАРМАНОВА С.Б.

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

Новая стратегия охраны здоровья населения предусматривает смещение акцента с лечебного на профилактическое направление. Социальный заказ на формирование здоровья детей и предупреждение различных нарушений адресован, в первую очередь, педагогам дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). В ДОУ ребенок находится практически ежедневно, благодаря чему имеется возможность обеспечить своевременность и регулярность воздействий. В процессе организации оздоровительно-профилактической работы приоритетное значение должно отводиться предупреждению деформаций опорно-двигательного аппарата, занимающих первое ранговое место среди функциональных отклонений, регистрируемых у детей дошкольного и младшего школьного возраста (П.И. Храмцов).

Одним из наиболее распространенных функциональных отклонений опорно-двигательного аппарата является плоскостопие, наблюдаемое у 40-70% детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (А.Баранов, Л.Н. Голубева, О.А. Комачева, К.Н. Сергиенко, С.В. Шеренда). Многими специалистами установлено, что форма стопы тесно взаимосвязана с функцией организма как единого целого, и ее нефиксированные нарушения могут со временем привести к серьезным изменениям во всем организме и стать причиной возникновения различных патологий (Р.Р. Вреден, Г.И. Нарский, А.А. Очерет, В.Л. Страковская, R. Masironi, H. Denolin). Тип стопы формируется к семи годам,

поэтому именно дошкольный возраст обоснованно рассматривается как наиболее благоприятный период для предупреждения и коррекции различных деформаций (А.А. Потапчук, М.Д. Дидур).

Нами разработана педагогическая модель предупреждения плоскостопия у детей в ДОУ. Метод педагогического моделирования, выступающий важным средством познания сложных процессов в образовании, дает возможность в данном случае представить систему организации оздоровительно-профилактической работы по предупреждению плоскостопия у детей в ДОУ в ее целостности. Структурно модель состоит из четырех взаимосвязанных блоков: проективного, содержательного, процессуального и контрольно-учетного.

Проективный блок включает цель, задачи, планирование и ожидаемые результаты физкультурно-оздоровительной работы по предупреждению плоскостопия у детей в ДОУ.

Цель работы – предупреждение плоскостопия у детей в ДОУ. Достижение этой цели предусматривает решение следующих задач:

1) оздоровительных: укреплять мышцы и связки стопы и голени; содействовать формированию сводов стопы; способствовать развитию силовой выносливости мышц нижних конечностей;

2) образовательных: формировать у детей доступные представления (знания) о строении и функциях стопы, о способах предупреждения плоскостопия; формировать навыки рациональной установки стоп, правильной походки, правильного приземления;

3) воспитательных: воспитывать у детей ответственное отношение к здоровью, потребность в овладении доступными способами предупреждения плоскостопия, интерес к упражнениям оздоровительно-профилактической направленности.

Планирование оздоровительно-профилактической работы по предупреждению плоскостопия у детей в ДОУ осуществляется с учетом взаимосвязи и преемственности различных форм физического воспитания таким образом, чтобы обеспечить систематичность (плановость и регулярность) педагогических воздействий в процессе учебной работы, физкультурно-оздоровительной работы в режиме дня, индивидуальной работы по развитию движений, самостоятельной двигательной деятельности детей и совместной работы ДОУ и семьи.

Внедрение предложенной модели организации оздоровительно-профилактической работы по предупреждению плоскостопия у детей в ДОУ предполагает обеспечение положительного влияния на состояние здоровья, физического развития, физической подготовленности, двигательной активности дошкольников.

Содержательный блок представлен практическим и теоретиче-

ским разделами. Практический раздел содержит перечень применяемых средств физического воспитания, теоретический – перечень знаний и представлений фундаментального и инструктивно-методического характера (феноменологическая ступень учебной дисциплины), которые должны быть сформированы у детей.

Предупреждение плоскостопия возможно лишь при условии комплексного применения средств физического воспитания (гигиенических факторов, природно-оздоровительных факторов и физических упражнений), так как каждое из них по-разному влияет на организм. Большинство отечественных и зарубежных авторов считают лучшим средством профилактики плоскостопия у детей физические упражнения. Однако, по мнению Ю.П. Галкина далеко не каждое физическое упражнение дает благоприятный эффект, и выбор таких упражнений должен строиться на знании определенных закономерностей ответной реакции стоп на внешнюю нагрузку. Перечень разнообразных упражнений специальной направленности, подобранных с учетом закономерностей ответной реакции стоп на внешнюю нагрузку, и выполняемых из разных исходных положений, представлен в содержательном блоке разработанной нами модели в форме таблиц с учетом возраста детей. Рекомендуемые упражнения объединяются в комплексы и выполняются в дозировке, соответствующей возрасту детей, с использованием музыкального сопровождения. Применяются образные названия упражнений, приемы имитации и подражания, элементы фольклора, детской поэзии, наглядные пособия и другие приемы, повышающие эмоциональный фон и вызывающие у детей положительные эмоции.

С учетом специфики дошкольного возраста в комплексе средств профилактической направленности существенное место занимают специально подобранные подвижные игры. Подвижные игры, направленные на предупреждение плоскостопия, систематически применяются в различных формах физического воспитания. Предложенная нами технология их применения предусматривает, наряду с решением специфических задач, максимальное обогащение двигательной деятельности детей на основе принципа интеграции образовательных областей.

Важными условиями реализации комплекса средств физического воспитания профилактической направленности является: следование ортопедическому режиму, создание полноценной физкультурно-игровой предметно-пространственной развивающей среды, ориентированной на предупреждение плоскостопия у детей, а также обеспечение комфортной социально-психологической атмосферы, обогащение детей положительными эмоциями в процессе физкультурно-профилактической деятельности.

Как утверждает В.И. Бондин, в сохранении и укреплении здоровья подрастающего поколения особое место должно отводиться формированию знаний, умений и навыков по использованию средств физического воспитания, и, в частности, гигиенических факторов, естественных сил природы, физических упражнений в целях профилактики различных заболеваний и функциональных отклонений. В этой связи предусматривается формирование у детей доступных представлений и знаний следующего содержания: строение и функции стопы человека; формы стопы; взаимосвязь формы и функций стопы; причины деформаций стопы; значение средств физического воспитания в формировании и функционировании стопы; физические упражнения, обеспечивающие предупреждение плоскостопия, и методика их применения (теоретический раздел содержательного блока).

Процессуальный блок раскрывает технологию и педагогические условия организации образовательного процесса. Организационно-методическое обеспечение физкультурно-оздоровительной работы по предупреждению плоскостопия включает:

- 1) исходную, итоговую диагностику;
- 2) создание условий (соблюдение санитарно-гигиенических требований, полноценное питание, рациональный двигательный режим, повышение востребованности физкультурно-игровой предметно-пространственной развивающей среды в повседневной жизни);
- 3) профилактическую направленность образовательного процесса (обоснование содержания, разработка методического сопровождения физкультурно-оздоровительной работы по предупреждению плоскостопия, реализация принципа интеграции образовательных областей);
- 4) работа с кадрами (повышение уровня компетентности педагогов ДООУ в вопросах предупреждения плоскостопия у детей);
- 5) работа с семьей (обеспечение преемственности физкультурно-оздоровительной работы по предупреждению плоскостопия в ДООУ и семье).

Контрольно-учетный блок содержит программу тематического контроля системы физкультурно-оздоровительных мероприятий по предупреждению плоскостопия с целью оценки ее эффективности. Чтобы контроль был максимально эффективным, и чтобы сотрудники были заинтересованы в его объективности, предусматривается демократизация процесса контроля, его проведение на диагностической основе (срез знаний, умений, навыков → диагностика → регулирование → коррекция) с целью оказания консультативной методической помощи педагогам ДООУ.

Результаты исследования, проведенного на базе МДОУ ЦРР

детский сад № 350 г. Челябинска, свидетельствуют о высокой эффективности и целесообразности внедрения разработанной педагогической модели предупреждения плоскостопия у детей в ДОУ.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

ТАРАСОВА Т.А.

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

В современных нормативных документах предъявляются высокие требования к работе дошкольных учреждений, призванных заложить основы крепкого здоровья и гармонического развития личности ребёнка. Содержание образовательной области «Физическая культура» направлено на достижение целей гармоничного физического развития через решение следующих задач: развитие физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации), накопление и обогащение двигательного опыта детей (овладение основными движениями), формирование потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании. В связи с этим первостепенной задачей образовательного процесса в детском саду является улучшение физического развития, повышение физической подготовленности дошкольников, поиск эффективных средств совершенствования двигательной сферы детей на основе формирования у них потребности в движениях.

Реализация задач, сформулированных в Федеральных государственных требованиях по физической культуре, невозможна без четкой координации деятельности инструктора физической культуры, педагогов группы детей, родителей.

Для достижения большего эффекта в индивидуализации физического совершенствования ребёнка необходимо чёткое определение функций каждого участника этого процесса. Основная нагрузка в организации физического воспитания с учётом уровня физической подготовленности ложится на инструктора физической культуры дошкольного учреждения, делая его главной фигурой в физическом воспитании. Выделяются следующие функциональные обязанности инструктора:

– осуществлять систему педагогического контроля физической подготовленности ребёнка; регулярно определять уровень её сформированности;

– продумывать систему физического воспитания ребенка по результатам тестирования, делая акцент на развитии физических качеств;

– осуществлять проведение физкультурных занятий, утренней гимнастики, с учётом уровней физической подготовленности детей;

– корректировать индивидуальную работу по физическому воспитанию ребёнка в течение учебного года на основе текущего педагогического контроля;

– разрабатывать систему индивидуальных занятий для работы воспитателя, домашних заданий родителям для работы с ребёнком, с целью повышения уровня физической подготовленности;

– проведение разных форм просветительской работы с родителями, педагогами детского сада с целью повышения их теоретических и практических знаний, навыков в физическом воспитании детей;

– организовывать совместные спортивные мероприятия с участием родителей, детей, педагогического коллектива для развития интереса и потребности в физической культуре;

– поддерживать тесную связь с медицинским работником с целью контроля состояния здоровья ребёнка, влияния физических нагрузок на организм, создания гигиенических условий в физическом воспитании;

– изучать современные исследования по проблемам физической культуры дошкольников, внедряя их в практику работы с детьми.

Исходя из интересов ребёнка, воспитатель группы детей должен:

– поддерживать тесный контакт с инструктором физической культуры;

– знать результаты текущего и этапного педагогического контроля физической подготовленности детей, присутствовать на организованных формах физического воспитания, чтобы видеть достижения и неудачи детей;

– выполнять с детьми индивидуальные задания инструктора физической культуры, определяя для этого время в режиме дня;

– продумывать двигательный режим детей в течение дня, используя организованные и самостоятельные формы физического воспитания, добиваясь большей интенсивности движений;

– знать и уметь выполнять основные движения, спортивные и игровые упражнения с тренирующим эффектом;

– создавать условия в групповой комнате, на участке дошкольного учреждения для повышения двигательной активности детей;

– опираясь на разные формы работы с семьей, добиваться систематических занятий родителей с детьми физическими упражнениями, подвижными играми и т.д.

– принимать участие во всех мероприятиях, проводимых в дошкольном учреждении по физическому воспитанию детей;

– систематически повышать уровень знаний, умений по проблемам физического развития детей и внедрять их в практику работы.

Важным звеном в физическом воспитании ребенка являются родители, т.к. они больше всех заинтересованы в состоянии его здоровья, в повышении уровня физической подготовленности. В связи с этим педагоги дошкольного учреждения должны привлечь семью к работе по улучшению физического состояния ребенка.

На родителей возлагаются следующие обязанности:

– повышать уровень теоретических и практических знаний, умений в физическом воспитании ребенка через активное участие в разных формах работы детского сада с семьей;

– знать уровень физического развития и физической подготовленности ребенка, его достижения и недостатки через индивидуальный контакт с воспитателем группы, инструктором физической культуры;

– регулярно выполнять домашние задания с ребенком по физическому совершенствованию (упражнения в соответствующем темпе, дозировке, последовательности, рекомендуемые инструктором физической культуры);

– поддерживать тесный контакт с инструктором физической культуры, медицинским работником детского сада;

– создать в семье условия, стимулирующие ребенка к двигательной активности /спортивный инвентарь, оборудование, физкультурный уголок и др./ давать возможность удовлетворять потребность в движениях;

– проявлять физическую активность, организовывать и проводить различные формы физического воспитания в семье, воспитывать интерес у ребенка к физкультуре личным примером;

– помогать дошкольному учреждению в организации и проведении занятий с детьми в кружках физической культуры, изготовлении оборудования и инвентаря, участвовать в совместных спортивных мероприятиях.

Благодаря четкому распределению обязанностей и их реализации удалось достичь полного единства требований в физическом развитии детей со стороны педагогов и родителей.

При осуществлении взаимодействия педагогов и родителей в совершенствовании физической подготовленности, количество детей

с высоким уровнем увеличилось с 28,2% до 47,1%. Соответственно уменьшилось число детей со средним уровнем с 30,8% до 26,8% и с низким уровнем подготовленности с 41% до 26,1%. В общей сложности у 37,8% детей улучшилось физическое состояние.

В результате проделанной работы выявлен следующий положительный эффект: совместная деятельность родителей и педагогов оказала укрепляющее действие на организм каждого ребенка и способствовала снижению заболеваемости на 18,8%, подготовив детей к большим школьным нагрузкам. При использовании в образовательном процессе детского сада предложенного взаимодействия физическое развитие детей дошкольного возраста станет более целенаправленным, управляемым и обеспечит более интенсивное развитие двигательных качеств у детей, повысит уровень физической подготовленности и снизит заболеваемость в течение учебного года, позволит реализовать задачи, сформулированные в Федеральных государственных требованиях.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

РЯБОВА Г.А., КУЗНЕЦОВА Г.Н.

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

Культура здоровья личности является важнейшей качественной характеристикой уровня развития, способом и мерой реализации сущности сил, способностей; она предстает в процессе воспитания как преемственное освоение различных сфер жизнедеятельности, что возможно лишь при развитии ее социальной активности. При этом формируется не только потребность в тех или иных видах активности, но и умение их реализовать, что является одним из основных направлений становления культуры современной конкурентоспособной личности.

Индивидуализация общественной и экономической жизни России, глубокие противоречия, наслонившиеся в идеологии, культуре, образовании, предъявляют качественно новые требования к воспитанию детей.

Нарастающий информационный поток и, как следствие, интенсификация образования и обучения детей еще больше обострили проблему здоровья, его сохранности и укрепления.

Согласно исследованиям (В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Е.Н. Литвинов, Л.И. Лубышева, В.И. Лях, А.П. Матвеев, В.Д. Сонькин и др.) ведущими среди причин, неблагоприятно влияющих на состояние здоровья детей, являются: неправильный образ жизни, выражающийся в гиподинамии, чрезмерной учебной нагрузке, неправильном питании, а также отсутствие знаний о здоровье и здоровом образе жизни у учащихся, педагогов и родителей, отсутствие системности в процессе формирования культуры здоровья.

В процессе исследования проблемы воспитания ценностного отношения к здоровью у детей дошкольного возраста выявлено противоречие между потребностью современного общества в личности, способной к осознанию ценности своего здоровья, обладающей здоровыми жизненными навыками и стихийным, бессистемным их формированием в процессе сотрудничества педагогов и родителей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Проблема заключается в выявлении педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования культуры здоровья дошкольников в процессе сотрудничества педагогов и родителей.

Дошкольное детство – период интенсивного роста и развития организма и повышенной его чувствительности к влияниям природной и социальной среды, в том числе, к профилактическим и оздоровительным мероприятиям, проводимым в детском саду. Эффективность этих мероприятий во многом зависит от того, насколько естественны и адекватны условия жизнедеятельности ребенка в дошкольном образовательном учреждении закономерностям формирования его организма.

Современные дошкольные образовательные программы составлены достаточно грамотно и обоснованно, но они акцентированы на вопросах гигиены и безопасности. Это, конечно, чрезвычайно важные условия, как для нормальной адаптации ребёнка в обществе, так и для сохранения его жизни в целом. Но более глубокая задача привить ребёнку необходимость быть здоровым, а значит, активным, дееспособным и не представляющим угрозы здоровью других членов общества. Мы призваны воспитать у дошкольника уважение к собственному здоровью и обязанность его беречь.

Известно, что дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Ведь именно до 7 лет человек проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении последующей жизни. Именно в этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и окружающим. Важно на этом

этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

Формирование основ здорового образа жизни дошкольников обеспечивает высокий уровень реального здоровья воспитанников и воспитание валеологической культуры, т.е. совокупность осознанного отношения к здоровью ребенка, знаний о здоровье и умений оберегать, сохранять и поддерживать его.

Условия детского сада должны соответствовать возрастным потребностям роста и развития ребенка и обеспечивать его гармоничное развитие, обучение и воспитание.

Формирование осознанного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих является также необходимым условием воспитания здорового ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Оно осуществляется на всех этапах развития ребенка-дошкольника и учитывает особенности его моторного развития, познавательных функций и речи. Дети активно вовлекаются в творческий процесс созидания – они рисуют, рассказывают истории и сочиняют рассказы о здоровье, а также придумывают свои физические упражнения, особенно с предметами, и охотно делятся своими «придумками» с ровесниками. Активное коллективное творчество детей – неременное условие успешности формирования культуры здоровья.

В Концепции дошкольного воспитания подчеркивается, что семья и детский сад в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что облегчает непрерывность воспитания и обучения детей. Однако дошкольник не эстафета, которую передает семья в руки педагога. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения. Важнейшим условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и дошкольным образовательным учреждением, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагогов.

Результативность такого процесса во многом зависит от того, насколько активно участвуют в нем родители. Ведь творчество должно быть обязательно взаимным. Совместное участие родителей и детей в праздниках, досугах и викторинах, посвященных физической культуре и здоровью – неотъемлемая часть созидания здоровья.

Главный момент в контексте «семья – дошкольное учреждение» – личное взаимодействие педагога и родителей по поводу трудностей и радостей, успехов и неудач, сомнений и размышлений в процессе воспитания конкретного ребенка в данной семье. Неоценима помощь

друг другу в понимании ребенка, в решении его индивидуальных проблем, в оптимизации его развития.

От участия родителей в работе дошкольного учреждения выигрывают все субъекты педагогического процесса. Прежде всего – дети. И не только потому, что они узнают что-то новое. Важнее другое – они учатся с уважением, любовью и благодарностью смотреть на своих пап, мам, бабушек, дедушек, которые, оказывается, так много знают, так интересно рассказывают, у которых такие золотые руки. Педагоги, в свою очередь, имеют возможность лучше узнать семьи, понять сильные и слабые стороны домашнего воспитания, определить характер и меру своей помощи, а иногда просто поучиться.

Линии взаимодействия педагога с семьей не остаются неизменными. Ранее предпочтение отдавалось непосредственному воздействию педагога на семью, поскольку во главу угла ставилась задача научить родителей, как надо воспитывать детей. Такую сферу деятельности педагога называли «работа с семьей». Для экономии сил и времени такое обучение велось в коллективных формах (на собраниях, коллективных консультациях, в лекториях и т.д.).

Сотрудничество детского сада и семьи предполагает, что обе стороны знают, что сказать друг другу относительно конкретного ребенка, тенденций его развития. Отсюда – поворот к взаимодействию с каждой семьей, следовательно, предпочтение индивидуальных форм работы (индивидуальные беседы, консультации, посещение семьи и др.).

Педагогам и родителям в вопросах воспитания и формирования культуры здоровья необходимо сотрудничество. Развитие ребенка в дошкольном возрасте – залог успешного воспитания и обучения его в последующие годы. Гармоничное развитие возможно только при согласованности действий родителей и педагогов.

В социальном аспекте здоровой жизни каждого человека образ жизни и создание условий для формирования стиля культуры здоровья зависит от многих внешних и внутренних факторов и общественных институтов.

Родительская семья – важнейший институт формирования культуры здоровья подрастающих поколений. Воспитательный процесс в семье не имеет границ, начала или конца, родители для детей – это жизненный «идеал», ничем не защищенный от пристального детского глаза. В семье координируются усилия всех участников воспитательного процесса: учреждения, педагогов, сверстников. Семья создает для ребенка ту модель жизни, в которую он включается.

В семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека, определяющие его культуру здоровья, сферы и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения.

Семья как социальный институт в формировании культуры здоровья, играет, и будет играть кардинальную роль. В данном контексте, семью условно можно назвать «первичной территорией формирования культуры здоровья».

ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ – ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

ОСТРОЖНАЯ Е.Е.

Россия, г. Краснодар, Краснодарский кооперативный институт
(филиал) Российского университета кооперации

Экологические дисциплины, такие как «Экология», «Экологические основы природопользования», «Экологический мониторинг» изучаются во всех учебных заведениях и призваны дать студентам азы экологического воспитания. В век новых информационных технологий в практику преподавания экологических дисциплин, наряду с традиционными, входят методы активного обучения: интерактивные, ролевые, деловые, организационно-обучающие игры, метод опорных конспектов, технология модульного обучения и др.

С введением в учебном заведении компьютерных технологий для преподавателей открылись новые возможности, позволяющие создать условия для развития познавательного интереса студентов к изучаемым предметам. Одним из примеров педагогических технологий, имеющих богатый творческий потенциал, является метод проектов. Этот метод – модель обучения, отличающаяся от традиционной тем, что ориентирована на студента, на перспективу и на междисциплинарное обучение. Он является педагогической идеей, технологией и формой учебной работы, ориентированной на развитие способностей студента решать «здесь и сейчас» поставленные перед ним насущные жизненные проблемы.

Девизом к проектному методу может служить древняя китайская мудрость: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне действовать самому, и я пойму».

Под проектом в преподавании экологических дисциплин следует понимать специально организованный преподавателем и самостоя-

тельно выполняемый студентами комплекс действий по решению экологической проблемы.

Предлагаемый метод позволяет научить студентов:

- самостоятельному критическому мышлению, умению работать с информацией;
- размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы;
- принимать самостоятельные аргументированные решения по изучаемому вопросу;
- работать в команде, выполняя разные социальные роли.

Метод проектов в нашем учебном заведении реализуется как с помощью традиционных средств: книг, справочников, энциклопедий, аудиозаписей, видеоматериалов, средств массовой информации, так и с помощью телекоммуникаций, мультимедийного оборудования, виртуальной библиотеки, образовательных порталов и сайтов общеобразовательных учреждений, материалов интернет-конференций.

Применение технологии проектов позволяет решать задачи формирования творческого мышления, обеспечивает развитие инициативы и самостоятельности студентов, позволяет применить знания, полученные в процессе обучения в решении практических задач. В преподавании экологических дисциплин метод проектов органично вписывается в учебно-воспитательный процесс на занятии и может быть одной из форм внеурочной деятельности.

Работа над проектами осуществляется поэтапно.

1. На первом этапе определяется актуальная для студентов проблема, над которой в течение определенного времени, индивидуально или в группе, они будут работать. Студенты формируют умение выявлять проблемы в различных областях знания.

2. На втором этапе производится постановка задачи и составление плана работы, что развивает умение искать возможные пути решения выбранной проблемы, определять объекты исследования.

3. На третьем этапе происходит выполнение данного проекта в соответствии с поставленными задачами. Здесь у студентов развиваются умения выдвигать гипотезы, ставить эксперименты с природными объектами, систематизировать и обобщать полученные данные, анализировать информацию, полученную из разных источников, исследовать природные объекты.

4. На четвертом этапе происходит подведение итогов работы. Этот этап дает возможность преподавателю выработать у студентов умение делать аргументированные выводы, обрабатывать данные экспериментальной и опытной работы, оформлять полученные результа-

ты, научить решать познавательные и творческие задачи, работать в сотрудничестве.

5. На пятом этапе происходит подготовка защиты работы. Студенты самостоятельно готовят презентацию проекта с использованием компьютера, мультимедийного оборудования, выстраивают систему доказательств.

6. На шестом этапе происходит презентация проекта. Данный этап имеет цель: представить результат своей деятельности, довести до общественности проблему, способы ее решения, доказать правильность решений, что позволяет развивать умения у студентов владеть искусством и культурой коммуникации.

Для примера можно представить описание следующих проектов.

Проект: «Влияние выхлопов автомобилей на окружающую воздушную среду и здоровье жителей г. Краснодара». Цель проекта: дать оценку изменения окружающей среды за счет выхлопов автомобилей, выявить количество выбросов вредных веществ с выхлопными газами, определить качественный состав выбрасываемых вредных веществ и их влияние на организм человека, сделать прогноз на будущее для поколения людей и выдать рекомендации по снижению вредных газовых выбросов.

Проект: «Особо охраняемые природные территории и заповедники Краснодарского края». Цель проекта: изучить информацию об особо охраняемых природных территориях и заповедниках Краснодарского края, показать основные проблемы на этих территориях, дать рекомендации по улучшению или изменению состояния природных объектов.

Проект: «Экологические проблемы Черного моря в пределах побережья Краснодарского края». Цель проекта: изучить: информацию о состоянии морских вод в районе Краснодарского побережья, сбросе загрязненных городских вод, нефтепродуктов с проходящих судов. Ознакомиться с вопросами самоочистки и очистки морского побережья, охраны морей, контроля содержания вредных веществ и загрязнения. Дать рекомендации по решению проблем Черного моря и других морей в России.

Проект: «Экологическое нормирование качества окружающей природной среды». Цель проекта: изучить необходимость нормирования содержания вредных веществ и воздействий их на окружающую среду, установить причины, заставляющие устанавливать предельно-допустимые нормативы, позволяющие развивать хозяйство и сохранять окружающую среду. Определить основу экологических нормативов: технологических, научно-технических, медицинских, санитарно-гигиенических. Перечислить действующие нормативы предельно-

допустимых концентраций (на наиболее известные в данном районе вредные вещества), предельно-допустимых выбросов, сбросов и размещения отходов. Дать рекомендации по экологической экспертизе качества природной среды.

Проект: «Международное сотрудничество в природоохранной деятельности». Цель проекта: определить необходимость международного сотрудничества в области экологии, его принципы. Установить объекты международной правовой охраны, не входящие и входящие в юрисдикцию государств, виды международно-правовой ответственности, уровни международного сотрудничества по охране природы. Назвать международные организации по охране окружающей среды, их приоритетные цели и задачи.

Проект: «Экологический мониторинг предприятия». Цель проекта: определить необходимость проведения экологического мониторинга на предприятиях Краснодарского края, изучить алгоритм процесса технологии экологического мониторинга, ознакомиться с видами мониторинга, характерными для Краснодарского края, его структурой. Установить объекты экологического мониторинга, средства, ступени, финансирование, документацию, представляемую природоохранным органам предприятиями в Российской Федерации.

Технология проектного обучения учитывает возрастные и индивидуальные особенности студентов, стимулирует самостоятельность, потребность в самовыражении и самореализации. Это хорошо прослеживается при выборе темы проекта.

Студенты представляют свои проекты на кафедральных и институтских конференциях. Лучшие проекты принимают участие в университетских конференциях, печатаются в сборниках трудов университета, Всероссийских или Международных конференций.

Технология проектов при преподавании экологических дисциплин апробируется в Краснодарском кооперативном институте (филиале) Российского университета кооперации более 5 лет.

Для преподавателя метод проектов – это дополнительная работа (мотивация студентов на выбор проекта по экологической дисциплине, проверка выполнения, направление исследований в «нужное русло» и т.д.), для студентов – получение более глубоких знаний в области экологических дисциплин с учетом междисциплинарных взаимосвязей (физика, химия, биология, социология, сервис и т.д.).

Апробация данной технологии в учебном заведении показывает, что с ее использованием повышается эффективность экологического воспитания и создаются условия для формирования экологического сознания и экологической культуры студентов.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ КОРРЕКЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

УРУМБАЕВА Л.А.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное специальное
(коррекционное) образовательное учреждение
школа-интернат II вида № 12

Целенаправленное развитие способностей детей, формирование у них профессионально важных качеств личности предполагает использование в практике специального коррекционного образования детей с нарушением слуха современных педагогических технологий.

В настоящее время педагоги специального коррекционного учреждения (СКОУ) используют новые образовательные технологии, рассчитанные на самообразование детей и их максимальную самореализацию в обществе.

Одной из ведущих задач коррекционной работы со слабослышащими, глухими школьниками и школьниками с кохлеарным имплантом (КИ) является развитие речи. Устная и письменная речь, служит базой, на которой далее строится воспитание и обучение. В основе коррекционной работы используется – сочетание традиционных и новых приемов, форм и средств обучения на основе личностно-ориентированного подхода, позволяющих создавать развивающую речевую среду на уроках и во внеурочное время. Поэтому большой интерес для нас представляют личностно-ориентированные технологии обучения и воспитания, в центре внимания которых – неповторимая личность, стремящаяся к реализации своих возможностей и способностей, в разнообразных жизненных ситуациях. Подготовка учебного материала предусматривает учет индивидуальных особенностей и возможностей детей, а образовательный процесс направлен на «зону ближайшего развития» слабослышащих, глухих школьников и школьников с КИ. Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет адаптировать содержание, методы, формы, темп обучения к индивидуальным особенностям каждого ученика, следить за его продвижением в обучении, вносить необходимую коррекцию.

После анализа особенностей образовательной технологии и определения методических задач, педагоги разрабатывают индивидуальный вариант программы обучения в соответствии с направленностью данной технологии, выделяют учебные модули,

составляют календарно-тематический план реализации программы и разрабатывают планы различных типов занятий.

Применение развивающих технологий в обучении, как средства интеллектуального развития личности, необходимо, не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы ученики использовали ее в качестве создания собственного творческого продукта. Научить слабослышащих, глухих школьников и школьников с КИ действовать и совершать умственные действия можно только в процессе деятельности.

Применение компьютерных технологий на занятиях по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи в школе-интернате для слабослышащих детей дает пошаговое развитие, с учетом уровня слуха и речи каждого учащегося. На данном этапе компьютер является не развлечением, не игрушкой, а инструментом решения самых трудных для ученика учебных и житейских задач. Применение современных средств обучения позволяют формировать и моделировать смысловые компоненты речи слабослышащих, глухих школьников и школьников с КИ: восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления.

Принимая во внимание личные способности и возможности, которые обеспечивают гарантированное усвоение базисного ядра школьной программы, позволяет использовать технологию разноуровневого обучения.

При работе со слабослышащими, глухими школьниками и школьниками с КИ применение технологии разноуровневого обучения просто необходимо, так как учащиеся имеют разный уровень состояния слуховой функции, речевого развития, произносительных навыков, восприятия и воспроизведения устной речи. Используя в работе со слабослышащими, глухими школьниками и школьниками с КИ дифференцированный подход в обучении, который учитывает индивидуальные особенности речевого и психофизического развития, можно добиться определенных результатов.

В условиях специального коррекционного образования широко применяется технология исследовательского (проблемного) обучения, при которой организация занятий предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций для вовлечения учащихся в активную речевую деятельность. Особенностью данного подхода является реализация идеи «обучение через открытие»: ребенок должен сам открыть явление, закон, закономерность, свойства, способ решения задачи, найти ответ на неизвестный ему вопрос и самостоятельно находить путь к верному решению.

В рамках исследовательского подхода обучение ведется с опорой на непосредственный опыт учащихся, его расширение в ходе активного освоения мира. Характерной чертой дидактических поисков в этом направлении является учебная дискуссия, вовлечение детей в которую связано с формированием коммуникативной культуры. С этой целью в СКОУ педагогами применяется специальная коммуникативная технология обучения, то есть обучение на основе общения. Участники обучения – педагог – ребенок. Главное в технологии – речевая направленность обучения.

Основной задачей обучения произношению является формирование фонетически внятной, членораздельной, выразительной устной речи учащихся, соблюдение ими в речи словесного и логического ударения, правильной интонации, темпа и слитности, основных правил орфоэпии.

На индивидуальных занятиях при формировании произносительной стороны речи у слабослышащих, глухих школьников и школьников с КИ учителями-дефектологами используются элементы технологии модульного обучения. В данной технологии созданы модули: «Дыхание», «Звуки», «Ритм», «Слитность», «Слова», «Тексты». Каждый модуль предусматривает алгоритм работы по этим разделам произношения и состоит из последовательно усложняющихся задач, обеспечивая при этом входной и промежуточный контроль, позволяющий ученику вместе с учителем осуществлять управление учением. В связи с особенностями речевого развития учащихся с нарушением слуха обучение их произношению проводится на речевом материале различной степени сложности с использованием различных видов речевой деятельности и с применением различных видов работы.

Восприятие речевого материала на слух является основой развития речевого слуха каждого учащегося. Успехи ученика зависят не только от состояния тонального слуха, но и уровня сформированности его речевого слуха, способности к догадке, общего речевого опыта и словарного запаса.

Одним из самых сложных разделов работы по развитию слухового восприятия (РСВ) в школах для детей с нарушением слуха являются тексты. Поэтому, педагогами-дефектологами выстроена система глобального восприятия текстов. Очень важно сформировать у слабослышащих, глухих школьников и школьников с КИ навыки самостоятельной работы над текстом. Основной трудностью является глобальное восприятие текста. Это для них огромная работа, требующая большого напряжения, сосредоточенности, привлечения

внимания, памяти, а главное – осмысленного восприятия предлагаемого материала. Большое затруднение учащиеся испытывают при пересказе текста. И немногие из учащихся овладевают пересказом текста, некоторые из них ограничиваются ответами на вопросы по содержанию текста в форме диалога. Составление ответов на вопросы и выполнение заданий к тексту обычно не вызывают особых трудностей у учеников. Представленные лично-ориентированные технологии обучения позволяют максимально адаптировать учебный процесс к возможностям и потребностям обучающихся.

При правильно организованной работе у учеников появляется потребность в высказывании и общении, это позволяет учителям – дефектологам использовать педагогическую технологию по формированию орфоэпических норм произношения для слабослышащих, глухих школьников и школьников с КИ. Степень внятности речи учащихся зависит не только от правильного произношения всех звуков, соблюдения ударения в словах, расстановки речевых пауз, но и от соблюдения орфоэпических норм. Изучения орфоэпических норм является важным разделом работы над произношением, которая осуществляется на уроках РСВ и формированию произношения (ФП). В основе подбора речевого материала лежит дифференцированный подход, который включает в себя разноуровневые задания. Материал педагогической технологии соответствует программным требованиям и возрастным особенностям учащихся. Ученики учатся говорить в нормальном темпе, слитно, выделяя ударение, соблюдая правила орфоэпии, точно или приближенно воспроизводя звуковой состав слов.

Таким образом, использование коррекционных педагогических технологий в СКОУ осуществляет комплексную реабилитацию слабослышащих, глухих учащихся и учащихся с КИ. Успешность применения коррекционных педагогических технологий зависит от эффективности и правильности применения выбранного метода на определенном этапе занятия, при решении данной задачи и в работе с конкретным контингентом детей.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НА УРОКАХ ЕСТЕСТВЕННО - МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ II ВИДА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

ЖУЖГОВА И.В., АНТИПИНА О.Н., СИДОРОВА Т.П.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное специальное
(коррекционное) образовательное учреждение
школа-интернат II вида № 12

Современная сфера образования переживает период перехода от обучения, ориентированного на «усвоение всей суммы знаний, которое выработало человечество», к обучению, в процессе которого формируется человек, способный к самоопределению и самореализации и сохраняющий в процессе деятельности целостность гражданского общества и правового государства. ФГОС нового поколения четко определяет требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, в частности, к сформированности у обучающихся мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками и педагогами в процессе образовательной, учебно-исследовательской и других видов деятельности, умению осознанно использовать речевые средства для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, владению устной и письменной речью, монологической контекстной речью, формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение; к способности использования освоенных универсальных учебных действия в учебной, познавательной и социальной практике. Реализацию эти требований обеспечивают современные педагогические технологии, способствующие здоровьесбережению, развитию личности ученика, и использование в учебном процессе современных средств обучения.

В работе со слабослышащими учащимися используются в основном объяснительно-иллюстративные, что отчасти объясняется особенностями слабослышащих учащихся (снижение слуха и как результат этого речевое недоразвитие, снижение всех психологических функций). При этом преподнесение учащимся информации, определенной рамками программы, практически всегда происходит в форме монолога учителя. Для слабослышащих учащихся диалоговое обучение вызывает определенные трудности, потому что нарушение слуха ведет к отсутствию полноценного общения с окружающей средой: низкий уровень навыков общения; невозможность получить развернутый ответ ученика с его собственной оценкой рассматриваемого вопроса,

недостаточное включение слушающих ответ школьников в общее обсуждение. Формирование речи слабослышащих учащихся – важнейший компонент, без усвоения которого невозможно овладеть речью как средством и орудием мышления

В преодолении этих трудностей помогают новые интерактивные технологии, которые позволяют преподавателю намного эффективнее управлять демонстрацией визуального материала. Применение интерактивной доски дает возможность использовать различные стили обучения: визуальные, слуховые, кинестетические, обеспечивая живое взаимодействие учителя и ученика и постоянный обмен информацией между ними. Работая с интерактивной доской, учитель всегда находится в центре внимания, обращен к ученикам лицом и поддерживает постоянный контакт с учениками класса, может организовать дискуссию. Управляя обсуждением, преподаватель может подтолкнуть учащихся к работе в небольших группах. Информация на интерактивной доске становится центром внимания для всего класса.

Благодаря наглядности и интерактивности, учащиеся в классе вовлекаются в активную работу: обостряется восприятие, повышается концентрация внимания, улучшается понимание и запоминание материала, закрепляются и совершенствуются приобретаемые на уроках речевые навыки.

Математика отличается абстрактностью объектов, а исследовательская деятельность с математическим содержанием носит преимущественно мыслительный характер. С помощью заданий на интерактивной доске можно сделать видимыми, наглядными изучаемые процессы, сложные для понимания. При обучении математике задания, выполняемые на интерактивной доске, больше всего подходят для развития исследовательского умения устанавливать влияние изменения условий на изменение объекта. Они хороши тем, что позволяют ученику видеть, как вводимые им данные влияют на ситуацию, к каким изменениям они приводят (например, при изучении темы «Четырехугольники, их виды и свойства», «Задачи на построение»). Выполнение заданий направлено не столько на применение имеющихся знаний, сколько на открытие новых, на обобщение знаний. Ученик находится в позиции активного деятеля, открывающего для себя новое. Давая задания, учитель может проводить исследования, раскрывающие различные связи и зависимости по всем содержательным линиям курса математики. (Например: «Положение запятой при умножении и делении десятичной дроби на 10, 100, 1000»).

Использование возможностей интерактивных досок вносит в учебный процесс новое качество, поскольку не только заметно облег-

чает подготовку и проведение урока, но и открывает такие возможности, которых до появления интерактивных досок не было. С помощью программного обеспечения, поставляемого вместе с интерактивной доской, несколькими прикосновениями маркера рисуем прямую линию, треугольник, прямоугольник или круг. При необходимости можно изменить размеры фигуры, перевернуть или перенести на другой участок доски. На уроках геометрии можно, разобрав задачу, сделать быстро цветной, аккуратный, четкий чертеж, а потом решать ее, записывая решение, выделяя главное на чертеже; используя шаблоны моментально можно начертить координатную прямую, координатную плоскость; показать измерение с помощью линейки и транспортира, использовать интерактивную доску для проверки домашних заданий и выполнения устных упражнений.

С использованием интерактивной доски эффективнее проводятся обучающие самостоятельные работы. Рядом с каждым заданием можно написать не только ответы, но и решения. Проверая свою работу, учащиеся видят свои ошибки, тут же исправляют их. Повышается концентрация внимания, улучшается понимание материала.

Использование Документ – камеры и цифрового микроскопа на уроках биологии позволяет повысить наглядность, оперативно реагировать на ситуации, быстро анализировать результаты работ и опытов, делать уроки более разнообразными, разноплановыми, «живыми». Документ-камера дает возможность многое увидеть своими глазами, сразу всем классом, одновременно с объяснениями учителя. Для слабослышащих детей, которые лучше воспринимают именно зрительные образы – это очень важно. Эти современные средства обучения, являясь удобными и функциональными устройствами, позволяют включать «живые» моменты в подготовленный урок. Работать с новыми средствами обучения учащиеся могут и самостоятельно; показывать или проверять свое решение, им по силам участвовать вместе с учителем в демонстрации опыта.

Мы описали преимущества применения современных средств обучения на уроках математики и естественного цикла. Важнейшая задача школы – подготовить школьников к полноценной жизни. Одной из задач коррекции слабослышащих детей является развитие умственных способностей ребенка с особыми образовательными потребностями, самостоятельной связной речи, помощь в адаптации его в современном мире. Все педагогические технологии и современные средства обучения, используемые в учебном процессе, в совокупности предоставляют новые возможности для развития детей с нарушениями слуха.

Литература

1. ФГОС основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: standart.edu.ru.
2. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками: пособие для учителя / Е.Л. Мельникова. – М., 2002.
3. Фридман, Л.М. Теоретические основы методики обучения математики / Л.М. Фридман. – М., «Флинта», 1998.

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ

МАСЛОВА А.И.

Россия, г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской обл., Гимназия № 18

Основная цель литературного чтения в начальных классах – способствовать развитию личности ребенка посредством искусства слова, воспитывать потребность в общении с искусством, ввести обучающихся в мир художественной литературы, приобщая их к духовному опыту человечества. Предметом изучения становится художественное произведение, как эстетическая ценность.

В литературном образовании младших школьников выделяются два направления: формирование квалифицированного произведения и обучение эстетическому восприятию действительности, способности выражать свои впечатления, переживания, размышления в слове.

На начальном этапе литературного образования решаются следующие конкретные задачи:

- формирование читательских и речевых умений во взаимосвязи;
- формирование литературоведческих и речеведческих знаний;
- обучение приемам анализа художественного произведения и приемам работы с научно-познавательным текстом;
- развитие мышления, воображения, эмоций;
- формирование ценностных ориентиров личности;
- расширение читательского кругозора, знакомство с лучшими произведениями художественной и научно-познавательной литературы, адресованной младшим школьникам;
- совершенствование навыков чтения (беглости, правильности, осознанности, выразительности);
- формирование библиографических умений.

Формирование читателя – школьника, способного к творческой деятельности, требует выделения системы читательских и речевых

умений, призванной обеспечить полноценное общение с текстом, продуктивную речевую деятельность, возможность для общения, дать ребенку опыт творчества. Умение анализировать художественное произведение – умение творческое. Предполагающее способность найти решение в том случае, когда заранее не известен набор правил и операций, последовательное осуществление которых приведет к цели. Современное литературоведение рассматривает художественное произведение как сложное системное единство, познать которое можно лишь с помощью целостного анализа (композиции, образов, персонажей, языка и т.д.).

Начальные литературоведческие знания формируются в процессе наблюдения за особенностями произведения. Важно, чтобы представления накапливались в определенной системе, чтобы наблюдение за каждым элементом текста обогащало представление о произведении как художественном целом.

При организации процесса анализа важно учитывать особенности текста. Только в процессе решения этой задачи прием выполнит вторую функцию – явится средством формирования умений. Необходимо так строить изучение художественного произведения, чтобы оно затрагивало душу ребенка, чтобы идея была ими не только осознана, но и пережита.

Все названные элементы содержания литературного образования находятся во взаимосвязи, результатом их взаимодействия является новое качество – углубленное восприятие прочитанного. Литературное развитие младших школьников.

Особое внимание на начальном этапе литературного образования необходимо уделять формированию навыку чтения. Овладение этим навыком происходит в процессе анализа произведения, благодаря многократному возвращению к тексту. Перечитывание должно носить аналитический характер, вопросы и задания учителя формируются так, что на них нельзя ответить, не обращаясь к тексту.

Совершенствованию навыка чтения способствует изменение мотивации деятельности ребенка: чтение на уроке литературы происходит не ради самого процесса чтения, как это было в период обучения грамоте, а для того чтобы разобраться в прочитанном, а для этого обучающиеся должны знать основные жанры литературы, им легче будет понять и осмыслить такие произведения как стихотворение, басня, поэма, баллада, рассказ, очерк, повесть и т.д. Таким образом, правильность, беглость, осознанность, выразительность чтения становится средством достижения новой, увлекательной для ребенка цели. Для

полноценного усвоения учебного материала темп чтения должен совпадать с темпом речи, для этого предлагаются определенные нормы.

Сознательность и выразительность чтения достигаются за счет анализа текста и предполагают использование темпа, пауз, логических ударений, тона чтения для передачи чувств и переживаний персонажей, авторской позиции, своего восприятия произведения. Библиографические умения совершенствуются в повседневной читательской деятельности. Учитель вправе проводить специальные библиографические уроки, или выделять на уроках время для их формирования.

Содержание начального литературного образования предполагает следующие литературоведческие знания и приемы анализа по развитию речи:

1. Представление о слове как средстве создания художественного образа, понятие о многозначности слова, о его переносном значении, метафоре, синонимах, антонимах, стилях речи. Представление о рифме и ритме.

2. Начальное представление о средствах создания художественного образа в литературе, музыке, кинематографе.

3. Понятие о композиции как средстве выражения авторского замысла, об основных элементах сюжета. Первоначальное представление о родах литературы, о жанрах. Понятие о типах текста.

4. Представление о способах изображения персонажей: изображение поступков, чувств, переживаний, размышлений, внешности персонажа, его отношения к другим героям произведения, речевая характеристика, отношение героя к природе.

5. Представление о способах выражения чувств и переживаний: мимика, жесты, прямая речь. Представление о лирическом герое.

6. Начальное представление об авторе как творце художественного произведения.

Представление о произведении как о художественном целом. Понятие о точке зрения. На уроках литературного чтения учитель предлагает детям написать сочинение по наблюдению, зарисовку, этюд, составление киносценария, музыкального спектакля. С целью осмысления характера и идеи произведения можно составить рассказ о герое от лица героя.

Работа с текстом предполагает следующие этапы:

1. Эмоциональное выслушивание.

– использование литературно-музыкальных композиций, репродукций. Создание определенной эмоционально-эстетической атмосферы средствами разных видов искусства.

2. Выразительное чтение учителя выступает для детей в качестве эталона чтения художественного текста.

3. Выразительное чтение самих детей, наизусть или по книге.

4. Вычитывание – толкование текста. Акцентное вычитывание – вычитывание из текста определенных моментов для решения тех или иных читательских задач. Акцентное вычитывание путь не только к пониманию авторской позиции, но и к созданию собственной. Сначала оно проходит в форме коллективной работы, а начиная со второго класса это сочинение или отзыв. Это первые переводы устной речи в письменную.

Готовясь к уроку, учитель обязательно должен опираться на жизненный опыт ребенка, на его чувства. Уроки литературного чтения должны стать частью жизни ребенка и учителя. Читать надо так, как чувствуем, а говорить о том, что переживаем.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИВАНОВА Р.Р.

Россия, г.о. Тольятти Самарской обл., Тольяттинский социально-педагогический колледж

Модернизация российского образования с неизбежностью влечет за собой необходимость поиска новых подходов к преподаванию иностранного языка. Обращение к нетрадиционным формам обучения предполагает влияние педагога на деятельность каждого студента и вовлечение его в активную учебно-практическую деятельность, одной из наиболее органичных и эффективных форм преподавания английского языка является метод проектов.

Данный метод позволяет поставить студента в центр учебного процесса, сделать его активным субъектом деятельности учения, организовать его взаимодействие с другими студентами, а также полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои исследовательские способности.

Проект – специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый студентами комплекс действий по решению значимой для студента проблемы завершающихся созданием продукта. Метод проекта – это комплексный обучающий метод, который дает воз-

возможность студентам проявлять самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

В проектной работе студенты включаются в организованную педагогом поисковую учебно-познавательную деятельность. Педагог опирается при этом на уже имеющиеся возможности, способности детей к творческому мышлению.

В данной статье представлен опыт работы над проектом по теме «Иностранный язык в школе» по учебной дисциплине «Введение в специальность» факультета «Иностранный язык»

При выполнении проекта были выделены следующие этапы организации и проведения проектной работы:

I этап – планирование работы в классе (выбор темы, типа проекта, постановка целей и задач).

II этап – выполнение проекта во внеурочное время, сбор информации.

III этап – координация действий между преподавателями и студентами (отчет студентов о проделанной работе, контроль и корректировка учителем).

IV этап – презентация проекта.

V этап – оценка и контроль.

Перед осуществлением исследовательской деятельности студенты были ознакомлены с критериями оценки по следующим показателям:

- содержание, информативность, актуальность;
- умение аргументировать;
- оформление;
- объем;
- представление (защита на английском языке);
- активность участников проектной группы.

Данный тип проекта является информационно-исследовательским, долгосрочным.

Перед студентами были поставлены следующие проблемные вопросы:

Чем привлекательна профессия учителя английского языка? Какие формы, методы и приемы работы используются учителем на уроках английского языка? Какой материал может использовать учитель, чтобы заинтересовать учащихся на уроке английского языка? Какова заслуга учителей новаторов, их вклад и практическая значимость?

Обсудив данные вопросы был определен тип проекта: по доминирующему виду деятельности – творческий; по предметно-содержательной области – межпредметный; по количеству участников проекта – групповой. Проект получил название «Иностранный язык в

школе» и предполагал создание журнала, который представлял бы собой сборник-справочник для учителей английского языка.

При выполнении проекта были определены следующие цели:

- познавательный аспект – создать условия для выполнения исследовательской работы;
- воспитательный аспект – развивать умения работать в группе (самостоятельность, трудолюбие, ответственность);
- развивающий аспект – развивать творческие способности;
- учебный аспект – развивать речевые умения и навыки (писать и говорить на английском языке).

Для достижения целей поставлены следующие задачи:

- поиск, отбор и обработка информации;
- анализ и интерпретация материала;
- создание проекта с целью его практического применения.

Студенты работали над проектом в течение нескольких месяцев. Они посещали среднеобразовательные школы, библиотеки, знакомились с архивным материалом, анализировали, систематизировали, формулировали выводы.

Работа осуществлялась во время учебного процесса и во внеурочное время.

Презентация проекта проходила на английском языке. Каждая группа студентов презентовала свой выпуск журнала. На защите перед студентами стояла задача последовательно и логично обосновать выбор материала, представленного в журнале, рассказать о пользе этого материала для учителя английского языка.

После презентации состоялась его обсуждение, в результате которого студентам были выставлены оценки, и была организована выставка журналов.

Работа над проектом – это самостоятельно планируемая деятельность учащихся. Она выражается в том, что студенты запрашивают дополнительную информацию у учителя или добывают ее из различных источников, консультируются друг с другом и, при необходимости, с учителем, высказывают свое отношение к выполняемым заданиям, принимают на себя ответственность за ход и результаты процесса овладения иностранным языком, таким образом, в центр процесса обучения ставится сам студент, его реальные потребности.

Подобного рода проект имеет огромное воспитательное значение, поскольку формирует активную жизненную позицию и воспитывает любовь и уважение к своей будущей профессии. Это также дает возможность развивать навыки исследовательской работы, творчества, креативности, самостоятельности, повышает мотивацию к изуче-

нию английского языка. Но наиболее значимым является его образовательное значение, поскольку расширяет кругозор, учит работать в сотрудничестве и углубляет знания в таких областях как педагогика, психология и методика преподавания иностранного языка.

Проектная деятельность воспитывает и развивает самостоятельность студентов в проявлении себя, ведь в процессе групповой совместной деятельности они, прежде всего, учатся воспитывать свое мнение, слушать других, учатся поиску согласия, выработке общего мнения о том, что и как надо делать. Проектная деятельность позволяет реализовывать принципы проблемного и деятельностного обучения, помогает формировать основные компетенции учащихся. Работа над учебными проектами способствует развитию конструктивного критического мышления студентов, а также повышению мотивации к учению. Данная педагогическая технология развивает навыки самопрезентации и умение общаться, а значит – работает на социализацию личности студента.

Литература

1. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под редакцией Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999–2005. – 205 с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ АТМОСФЕРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В ГРУППЕ

МАГАСУМОВА Е.Х.

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

Необходимость проведения специальной работы с детьми дошкольного возраста с целью развития у них осознания собственных эмоциональных состояний, умения дифференцировать эмоции окружающих, переводить эмоции в словесный план обусловлена рядом причин.

Во-первых, возрастной период 5-7 лет является сензитивным для формирования эмоциональной сферы: изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций, при этом потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным

переживаниям своих отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский).

Во-вторых, известно, что эмоциональный разряд формируется в глубинах мозга и требует выхода, переработки, одним из механизмов которой является словесное оформление, то есть анализ эмоций с помощью слов, понятий. Чтобы разобраться в себе, собственных эмоциях, ребенок должен уметь переводить эмоции в словесный план. Учитывая, что словарь эмоциональной лексики детей ограничен как в плане опыта, так и в плане внутренних возможностей, становится понятно, что в усвоении назывной формы эмоциональных состояний, равно как и в овладении, формами их адекватного телесного выражения, ребенку необходима помощь взрослого, выступающего в роли носителя этих форм. Следовательно, осознание ребенком собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих не приходит к нему автоматически, а развиваются во взаимодействии со взрослым.

Старший дошкольный возраст характеризуется становлением адекватной самооценки, развитием уверенности в себе, эмпатии, социальных навыков. Именно в этом возрасте формируется воля, самосознание. Межличностные отношения со сверстниками являются существенными факторами, влияющими на здоровье, эмоциональное состояние детей (М. Лисина). Наблюдения показывают, что в игре и повседневной жизни дети часто неадекватно выражают свои эмоции (злость, страх, удивление, стыд, радость, грусть), что является существенным барьером в установлении доброжелательных взаимоотношений и умении конструктивно общаться.

В наше время в детских садах преобладает развивающий подход, и во многих программах вопросы эмоционального развития детей рассматриваются в связи с организацией жизни группы, эмоциональной насыщенностью различных видов детской деятельности, общения, познания, кроме того, появляются специальные программы по социально-эмоциональному развитию дошкольников.

Основными задачами этих программ являются: обогащение эмоциональной сферы ребенка положительными эмоциями; развитие дружеских взаимоотношений через игру, общение в повседневной жизни; коррекция эмоциональных трудностей (тревожность, страхи, агрессивность, низкая самооценка); обучение детей способам выражения эмоций; работа с родителями «Как правильно реагировать на эмоциональные проявления детей».

Для реализации перечисленных задач применяются самые разнообразные формы работы с дошкольниками: занятия, психогимна-

стика, творческие, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, различные этюды и коррекционно-развивающие упражнения.

Специальными исследованиями установлено, что эмоциональное неблагополучие ребенка не только серьезная психолого-педагогическая, но и медицинская проблема. Данные медицинской науки свидетельствуют, что длительное пребывание ребенка в угнетенном, подавленном состоянии отрицательно влияет на состояние сердечнососудистой и нервной систем.

Очевидно, что рост числа детей с поврежденной или ослабленной нервной системой ставит перед педагогами сложную задачу создания в детском коллективе благоприятного психологического климата. Для этого, по мнению специалистов, необходимо изменить содержание и формы общения между воспитателем и детьми; удовлетворить потребность детей в эмоциональном насыщении и разнообразии переживаний.

Для решения этой сложной и многоплановой задачи отдельные мероприятия не подходят. Нужна система работы, в результате которой в жизни детей наряду с обучением появятся традиции, позволяющие ребенку избавляться от накопившегося напряжения, успокаиваться, дающие ему возможность чувствовать себя нужным и любимым сверстниками и воспитателем, получать необходимую для его эмоционального благополучия дозу положительных эмоций.

Основной принцип работы педагога – подход к каждому ребенку, как к единственной и неповторимой личности. Понимание чувств ребенка отражается через жесты, взгляды воспитателя. Ребенок в любое время может подойти к воспитателю, дотронуться, приласкаться. Педагог своим доброжелательным отношением поддерживает любые успехи, поощряет самостоятельность, любознательность детей, проявление чуткости друг к другу. Педагог вместе с детьми устанавливает четкие правила поведения в группе, и в течение каждого прожитого дня неустанно следит за их выполнением. Что нельзя?

- Ни при каких условиях нельзя бить и унижать других детей.
- Нельзя мешать сверстникам во время игры.
- Нельзя причинять боль другим живым существам.
- Нельзя брать без разрешения чужие вещи.

Любое проявление неуважения к ребенку может отбить у него интерес к знаниям, лишить его уверенности в себе. Дети должны знать, что у всех у них равные права. Поэтому важнейшим требованием к педагогу является серьезное, уважительное отношение к каждому ребенку. Необходимо личным примером показать, как можно помочь другому человеку, утешить его.

Часто мы не придаем словам должного значения, словам, сказанным в минуту раздражения, усталости, плохого настроения. А ведь дети – самые чуткие существа на свете. И вскользь сказанное слово может повлиять на ребенка как лекарство, а может глубоко оскорбить его.

Например, самое простое, русское слово «здравствуйте». Его можно произнести по-разному. Можно сквозь зубы: «Здрасьте», а можно медленно, с добротой: «Здрав-ствуй-те!», улыбнувшись и посмотрев в глаза тому, с кем здороваешься. Давно известно, что важны даже не столько слова, а сколько твое отношение к человеку. Ведь если ты улыбнулся – в ответ и тебе улыбнулись, ты подмигнул – тебе подмигнули, ты прикоснулся к плечу – тебе ответили рукопожатием. И эти жесты будут ниточками, которые соединят вас с детьми больше, чем слова.

Таким образом, на формирование характера ребенка, его самооценки оказывают большое влияние условия или та среда, в которой ребенок проводит основную часть своего времени. Среда – это не только окружающие ребенка предметы, но и в первую очередь люди. А в детском саду самый близкий человек – это педагог.

Для того чтобы выстроить систему работы по обеспечению психологического благополучия ребенка в группе, мы работали в трех направлениях: выбрали наиболее оптимальную форму общения между воспитателем и детьми (мы назвали ее «материнское общение»); включили в занятия и в совместную деятельность игры и упражнения по развитию коммуникативной сферы ребенка, преодолению конфликтности, формированию дружеских чувств со сверстниками.

Мы учим детей писать, читать, думать, фантазировать будущих отличников. И еще хотелось, чтобы они стали «отличниками» душой и сердцем.

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЁНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ДОЛГОШЕИНА Н.В.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка детский сад № 418

В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в области «Социализация» поставлена задача – формирование у детей

гендерной принадлежности. Гендерная составляющая – один из основных структурных компонентов личности, тесно связанной со всеми сферами: познавательной, эмоциональной, волевой. Цель гендерного воспитания – это формирование в дошкольном возрасте самоактуализирующейся личности, воспитания в маленьких детях стремления к разумному и доброжелательному сотрудничеству мальчиков и девочек, являющемуся основой гармонического взаимодействия полов в будущем. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы мировоззрения человека, основы понимания добра и зла, правильных и неправильных поступков. Понимание гендерной принадлежности оказывает влияние, как на психику, так и на эмоциональное равновесие и самочувствие человека. Идентификация и осознание идентичности происходят непрерывно на протяжении всей жизни, но большинство исследований в этой области фокусируется на подростковом возрасте, который известен кризисами самосознания и самоутверждения. Поэтому необходимо ещё до школы получать знания о гендерно-ролевых особенностях, поведении и ожиданиях представителей мужского и женского пола. Гендерную роль дети принимают на себя в процессе социализации. В два года ребёнок начинает понимать, кто он – девочка или мальчик. В три пытается понять своё место среди людей. С трёх лет девочки в два раза чаще реагируют положительно на других девочек, чем на мальчиков вне зависимости от вида занятий. Мальчики в два раза чаще положительно реагируют на других мальчиков, но только если они не вовлечены в «девчачьи игры». Оказалось, что на девочек, могут влиять другие девочки и воспитательницы и гораздо реже мальчики. На мальчиков влияние могут оказывать другие мальчики и гораздо реже девочки и воспитательницы. Мальчики формируют свою собственную структуру взаимодействия, которая отвечает только на требования других мальчиков. Дети приобретают выраженную склонность к игрушкам своего пола, играют в гендерно специфические игры, избегают занятий и игрушек, которые типичны для другого пола. К пяти годам формируются устойчивые предпочтения однополых групп, взаимодействие в которых различаются по стилю. К семи годам формируется гендерная устойчивость, дети уже осознают принадлежность к конкретному полу. Устойчивое формирование гендерной идентичности происходит у ребёнка от 2 до 7 лет. Различия в обращении с детьми направлены на формирование независимости, активности у мальчиков, эмоциональной отзывчивости, заботливости у девочек. Родители чаще всего не осознают различий в своём обращении с дочками и сыновьями. В раннем и дошкольном детстве в дополнение к взаимодействиям с взрослыми источни-

ками гендерной типизации являются одежда, игрушки, игры, детская литература. Окружающие ребёнка люди также не замечают, как они поддерживают и конструируют гендерные различия. Поэтому нарушение в осознании себя мальчиком или девочкой может внести дисбаланс в общее развитие ребёнка. Большинство используемых в настоящее время методик и технологий обучения и воспитания дошкольников рассчитаны на некую среднюю личность – «ребёнок», «дети». Жизнь в ДОУ протекает в «бесполом» режиме: ни быт, ни познание, ни труд, ни досуг не строятся с учётом пола. В предметно – развивающей среде, как правило, недостаточно игрушек для мальчиков, преобладают материалы и пособия для девочек. Ни для кого не секрет, что бытовая «совместность» мальчиков и девочек в наших детских садах, режим дня не учитывает разные нормы подвижности у мальчиков и девочек. Содержательно и по стилю система воспитания феминизирована, как педагогическими кадрами, так и имеет место семейная феминизация (50% детей живут в семьях, где нет отцов), что особенно неприемлемо для мальчиков.

Стратегия обучения, формы и методы работы с детьми, применяемые в детском саду, чаще всего рассчитаны на девочек. При этом воспитывают и девочек и мальчиков чаще всего женщины. Дома – мама и бабушка, а в детском саду – женщины-воспитатели. В результате для многих мальчиков гендерная устойчивость формируется без мужчин. Кроме того, педагог – женщина, естественно, не располагает детским опытом переживаний, с которыми сталкиваются мальчики дошкольного возраста при общении с взрослыми и детьми. Особое давление оказывается на мальчиков, их более строго побуждают следовать гендерным ролям. При общении с мальчиками многие воспитатели руководствуются лишь представлениями о том, что если это мальчик, то, следовательно, он является воплощением воли, силы, выносливости. В результате этого совсем не мужественные, а скорее боязливые, слабые физически и очень ранимые мальчики систематически подвергаются со стороны воспитателей травмирующему их воздействию. Так, например, когда на занятии воспитатель обращается с вопросом к детям, то первыми всегда отвечают девочки. Речь у мальчиков развита хуже, чем у девочек, поэтому они вынуждены потратить большее количество времени для того, чтобы подобрать нужные слова и высказать их. В результате всего этого, в глазах воспитателя девочки выглядят более знающими и умеющими и получают больше положительных оценок и похвал. А у мальчиков на фоне этого формируется низкая самооценка, они теряют уверенность в себе и своих возможностях. В связи с этим первоочередной задачей является обу-

чение педагогов осуществлению дифференцированного подхода к девочкам и мальчикам, как при общении с ними, так и при организации и руководстве различными видами деятельности на занятиях и в повседневной жизни. Воспитание и развитие детей с учётом гендерных особенностей формирует у детей навыки общения девочек и мальчиков в быту, в режимных моментах, а также определённые гендерные аспекты на занятиях позволяют учитывать их психофизиологические различия под руководством компетентного взрослого. Дифференцированный подход к девочкам и мальчикам при организации различных занятий, начиная с трёхлетнего возраста, позволяет формировать у них гендерную устойчивость с учётом современных достижений психологии и педагогики. Работая над решением этой задачи необходимо учить педагогов ДОУ отталкиваться в развитии современных девочек и мальчиков от их первичной социализации. Выяснять, с кем он любит играть; и в то же время не умалять личного участия матери и отца в воспитании сына и дочери – это позволяет обеспечивать ребёнка эмоциональную, социальную защиту и адаптацию, формирует ролевое поведение. Ребёнок, живущий в благополучной семье, в спокойной обстановке, незаметно сам учится нормально воспринимать отношения полов, потому что родители подают ему добрый пример. Мальчик, видя мужественного отца, подражает ему, девочка становится женственной, как мама, и делают они это без особых наставлений. Кроме того, наблюдая в повседневной жизни своих родителей, дети учатся вести себя с людьми противоположного пола. Если в семье хорошая атмосфера, ребёнок не будет предпочитать одного из родителей. Большое внимание необходимо уделять совместной деятельности ребёнка с родителями своего пола. Хорошо зарекомендовали себя дифференцированные встречи и занятия с папами мальчиков и мамами девочек (знакомство с профессиями родителей, КВНы и викторины, проведение родителями практических занятий вместе с детьми, день игр дома для мальчиков без оружия, день только с куклами или день без кукол для девочек, оформление альбомов «Моя семья».) С родителями можно обсуждать последствия сложившейся ситуации, делиться информацией, и сопоставлять всё это с их собственными действиями, взглядами на роли женщин и мужчин.

Проведение занятий таких как: «Готовим вместе», «Салон красоты для маленьких принцесс», «Мастерим кормушки для птиц», «Знакомство со столярными инструментами», «Починим машину», «Полезная еда», «Умелые руки», «Строители» и т.п.

Таким образом, происходит обучение на примере родителей, которое можно назвать скорее содействием. Активно привлекаются

мужчины – папы, дедушки и братья: они участвуют на различных тематических праздниках и встречах, в совместно организованных досугах - спортивных соревнованиях, пикниках и походах в лес, и на природу, помогают обустроить участки (беседки, скамейки, экстерьерные игрушки, декоративные дорожки, разнообразные постройки). Вместе выдумывать, воплощать, а затем обсуждать результаты творчества очень интересно и полезно. Это позволяет создать в детском саду атмосферу семейного благополучия, осуществлять половую социализацию детей, преодолеть издержки чисто женского воспитания. Проводим консультации на темы: «Воспитание детей с учётом гендерных особенностей», «Девочки и мальчики – учимся играть». Педагогам предложен «Банк игр для девочек и мальчиков», которые они могут использовать для различных видов детской деятельности. Используем мнемотаблицы (графическое изображение цепочки действий).

Развитие гендерных компонентов личности идёт на протяжении всего дошкольного детства. Современному воспитателю следует хорошо разбираться в вопросе гендерной социализации ребёнка в дошкольном возрасте, производить учёт возрастных индивидуальных особенностей дошкольников, создавать необходимые условия для психического становления личности каждого ребёнка. Следует расширять рамки возможного и необходимого в воспитании девочки и мальчика. Нет нужды делать девочек более похожими на мальчиков или наоборот. Цель всех усилий – помочь девочкам и мальчикам стать счастливыми людьми, то есть людьми компетентными, наиболее полно реализующими свои индивидуальные особенности и способности, получающими удовлетворение от семьи и работы, уверенных в себе и в своём будущем.

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

ПЕТУХОВА Л.В., ПЫЛКОВА И.В.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка детский сад № 448

С каждым годом жизнь предъявляет все более высокие требования не только к взрослым людям, но и к детям.

Неуклонно растёт объем знаний, которые необходимо усвоить детям перед школой, однако ребенку нужно усвоить эти знания не ме-

ханически, а осмысленно, т.е. нужно осознавать все то, что он усваивает. Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их задачами, нужно позаботиться своевременном и полноценном формировании у них грамотной речи. Это одно из основных условий успешного обучения ребенка в школе.

Задержка речевого развития (плохое понимание того, что говорят окружающие люди, бедный словарный запас) затрудняет общение ребенка с другими детьми и взрослыми. И, как результат ребенок, чувствуя свою неуспешность, не желает играть и занимается как с детьми, так и со взрослыми.

Когда ребенок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Особенно тесно связано со становлением речи развитие тонких движений пальцев рук.

Поэтому особенно важно активно развивать крупную и мелкую моторику у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Работая воспитателями много лет в группе для детей с ограниченными возможностями здоровья, мы заинтересовались этой проблемой.

На протяжении пяти лет нами был накоплен педагогический опыт работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, а так же было отмечено, что большего эффекта в организации развития речи детей, можно достичь через развития мелкой моторики рук. В связи с этим мы включили данную работу в продуктивную деятельность, а именно в занятия по конструированию, аппликации, лепки.

На занятиях мы использовали нетрадиционные техники изобразительного искусства:

- пластинография – лепка картины с изображением полуобъемных предметов на горизонтальной поверхности;

- метод волшебного рисунка – углом восковой свечи на белой бумаге рисуется изображение (домик, елочка), затем кистью краска наносится сверху на изображение, вследствие того, что краска ложится на жирное изображение свечой – рисунок появляется перед глазами детей как бы внезапно;

- разрисовка маленьких камешков, мы использовали морские камешки, они гладкие и маленькие, сама форма камешка подсказывает ребенку, какой образ в данном случае создать.

Данные техники очень заинтересовали детей, т.к. они необычны и доступны сознанию каждого ребенка.

В продуктивных видах деятельности мы работали с разным материалом: пластилин, сухие листья, бумага, краски, мелки.

Из практики видно, что дети любят работать коллективно.

Вместе с детьми были созданы коллективные работы: «Осенний коллаж», «Птицы на ветке», «Осеннее Дерево», «Елочка красавица», «Снегири на ветке», «Необычный поезд», «Наш перекресток».

В педагогическом процессе нами были организованы занятия в виде игр. Их содержание направлено на решение задач по развитию моторики, закреплению знаний об окружающей действительности и развитию речи.

В результате проведенной работы достигнута положительная динамика в развитии мелкой моторики рук. Однако на фоне положительных результатов, отмечается наличие у детей низкой познавательной активности. В связи с этим было принято решение активно организовывать в группе экспериментирование.

Большое внимание было уделено организации экспериментирования детей с объектами неживой природы. Нами был оформлен каталог опытов с неживой природой. Обновлен уголок опытно-экспериментальной деятельности детей.

Исследования вызывают огромный интерес у детей, а заодно развивают их мелкую моторику.

На основе проводимой экспериментальной работы с детьми, мы постарались выработать рекомендации для воспитателей:

- проводить опыты и эксперименты можно не только во время непосредственно организованной образовательной деятельности, но и в режимных моментах, в совместной деятельности, в играх, на прогулке (эксперимент должен пронизывать все сферы детской деятельности);

- рекомендуется создать уголок экспериментирования в каждой группе, в соответствии с предъявленными требованиями к его формированию и содержанию;

- для поддержания интереса к экспериментированию необходимо практиковать задания детям, в которых проблемные ситуации моделируются от имени сказочного персонажа.

В уголке экспериментирования «живут» персонажи, придуманные и сделанные совместно с детьми. Например: игрушки – Совунья, Каркуша.

Экспериментальный уголок мы дополнили ванночками для песка и воды.

Наблюдения и опыт показывают, что игры с песком позитивно влияют на эмоциональное самочувствие детей. Песок обладает свойствами пропускать воду. В связи с этим, специалисты парапсихологи утверждают, что он поглощает негативную психическую энергию, взаимодействие с ним очищает энергетику человека, стабилизирует его эмоциональное состояние.

Игра на песке – одна из форм естественной деятельности ребенка. Мы использовали их на развитие мелкой моторики рук. Однажды, наблюдая за игрой детей в песочнице, мы заметили, что они собирают на участке камешки, приносят в песочницу и выкладывают разные рисунки. Дети подсказали нам, что камни можно использовать в работе. Камни можно считать, использовать в решении задач, выкладывать из них буквы, цифры, разные фигуры.

Для развития познавательных способностей ребят мы предложили родителям вместе с детьми собрать коллекции камней. Коллекции оказались очень разнообразные: камни отличаются по цвету, форме, размеру. Собранные образцы мы положили в баночки каждому ребенку, для использования их в опытах. Для развития тактильного восприятия в группе был создан «Ящик ощущений» – это коробка, по бокам отверстия, из которых выходят рукава. Ребенку необходимо просунуть руки в рукава и на ощупь определить размер, форму, его температуру и поверхность на ощупь.

Усилиями родителей в группе был создан Музей камня. Экспонаты музея постоянно пополняются.

В уголке природы была создана Альпийская горка, в этом году дополнили ее водопадом. Альпийская горка – это своеобразная модель горного ландшафта в уменьшенном виде. Она состоит из камней, почвы, растений.

Соответственно, можно выделить четыре исследовательских направления: изучение камней, изучение почв, изучение горных камней, изучение горных ландшафтов.

Для соблюдения системы в работе нами был создан каталог опытов с камнями «Мы – геологи».

Успех коррекционного обучения зависит от того, насколько четко поставлена работа воспитателей и родителей. В настоящее время мы используем разные формы работы с родителями, которые являются достаточно эффективными. Одна из форм – это родительские собрания.

На протяжении учебного года, нами систематически проводились консультации для родителей по следующим темам:

- «Развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста»,
- «Как научить ребенка работать карандашом, ручкой, ножницами?»

Полезным для родителей продолжает оставаться посещение занятий.

Родители получают возможность проследить за успехами детей, увидеть их трудности в общении с товарищами, познакомиться с обучающими приемами педагога.

Таким образом, одним из оптимальных средств в подготовке детей к школе, стало развитие мелкой моторики рук у детей. Это требует меньше времени и сил, а значит просто необходимо.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Авченко М.В. 128
Антипина Т.Г. 135, 280

Б

Басаргина Л.В. 63
Богданова В.П. 46
Бондарь С.Н. 71
Боровикова Л.В. 41
Бычкова Л.Г. 116

В

Василовский В.И. 173
Валова И.А. 189
Волкова Е.В. 139

Г

Галянт И.Г. 258
Грацинская Г.В. 37
Гречишкина В.Я. 214
Гришина Е.А. 22
Гусева А.В. 160

Д

Дмитриев А.Б. 185
Добронравова А.М. 80
Долгошеина Н.В. 292
Долматова Е.А. 234
Дробот А.А. 9

Е

Едакова И.Б. 104
Емохонова О.В. 100
Ершова И.А. 222

Ж

Желтухина Л.Н. 251
Жужгова И.В. 280

З

Зайцев В.П. 185
Зимнюхова А.П. 191
Золотарева Е.В. 142

И

Иванова Л.И. 185
Иванова Р.Р. 286
Истомина И.В. 146

К

Калайда О.А. 218
Каплунович Т.А. 86
Килина И.А. 14
Кислякова С.С. 234
Ковтун Н.И. 76
Колосова И.В. 104
Копытова А.В. 199
Косарев А.Б. 189
Кочетулина Н.В. 14
Крат И.П. 185
Кудряшова С.В. 245
Кузнецова Г.Н. 268
Кукушкина И.В. 100
Курзина А.И. 177

Л

Ленкова А.А. 210
Леонтьева Л.А. 119
Лещёва Г.А. 167
Литвиненко Н.В. 111
Луценко Г.Н. 107

М

Магасумова Е.Х. 289
Марина И.Е. 50
Маслова А.И. 283
Матюшова Р.Г. 154

Мезенова Т.Д. 185
Михайлова Т.Н. 14
Михайлюк Е.А. 76
Мотовилова Л.В. 206
Мыкоц Л.П. 71

Н
Никонова А.Е. 58

О
Обухова С.Н. 199
Орлов Е.В. 90
Острожная Е.Е. 272

П
Панасенкова М.М. 54
Петухова Л.В. 296
Пискарева М.М. 139
Погорелова В.М. 139
Порох Л.И. 30
Пучков В.Ф. 37
Пылкова И.В. 296
Пяткова Е.Г. 142

Р
Рыбакова Е.А. 231
Рыкова И.Г. 218
Рябова Г.А. 268

С
Савичева Т.Е. 154
Сайфутдинова Л.Д. 227
Санников А.А. 194
Сваталова Т.А. 199
Севрюкова А.А. 94
Сегізбай А.Т. 5
Семенова М.Л. 104
Сизганова Е.Ю. 182
Сисина Е.А. 124
Сундукова О.В. 189
Сидорова Т.П. 280

Т
Тарасова Т.А. 265
Туховская Н.А. 185
Тушева Е.С. 63

У
Урумбаева Л.А. 276
Ушакова Л.С. 185

Ф
Фишер А.А. 151

Ч
Чистякова Н.Н. 154

Ш
Шарманова С.Б. 261
Шафоростова Е.Н. 76
Шокаева Б.Х. 238

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВЧЕНКО М.В., методист лаборатории технических средств обучения Уссурийского суворовского военного училища Министерства обороны РФ, Россия, г. Уссурийск.

АНТИПИНА Т.Г., учитель истории Муниципального бюджетного специального коррекционного образовательного учреждения школа-интернат 2 вида № 12, Россия, г. Челябинск.

БАСАРГИНА Л.В., канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры коррекционно-развивающего и специального образования Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования, Россия, г. Барнаул Алтайского кр.

БОГДАНОВА В.П., Отличник народного просвещения, учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения начальная общеобразовательная школа № 95, Россия, г. Челябинск.

БОНДАРЬ С.Н., Пятигорская государственная фармацевтическая академия Россия, г. Пятигорск.

БОРОВИКОВА Л.В., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической культуры Фундаментального государственного научного учреждения Институт культурологии образования Российской академии образования, Россия, г. Санкт-Петербург.

БЫЧКОВА Л.Г., канд. техн. наук, доцент, доцент кафедры теоретических основ электротехники Гомельского государственного технического университета им. П.О. Сухого, Респ. Беларусь, г. Гомель.

ВАСИЛОВСКИЙ В.И., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, Россия, г. Краснодар.

ВАЛОВА И.А., педагог дополнительного образования Константиновского педагогического колледжа, Россия, г. Константиновск Ростовской обл.

ВОЛКОВА Е.В., учитель-дефектолог Муниципального бюджетного специального коррекционного образовательного учреждения школа-интернат 2 вида № 12 Россия, г. Челябинск

ГАЛЯНТ И.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ГРАЦИНСКАЯ Г.В., докт. экон. наук, доцент, профессор кафедры Национальной экономики и организации производства Госу-

дарственного института экономики, финансов, права и технологий, Россия, г. Гатчина Ленинградской обл.

ГРЕЧИШКИНА В.Я., Заслуженный учитель РФ, Отличник народного просвещения, учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основная общеобразовательная школа № 15, Россия, г. Гурьевск Кемеровской обл.

ГРИШИНА Е.А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Волжского института экономики, педагогики и права, Россия, г. Волжский Волгоградской обл.

ГУСЕВА А.В., преподаватель психологии кафедры педагогической психологии Ростовского педагогического колледжа, Россия, г. Ростов Ярославской обл.

ДМИТРИЕВ А.Б., канд. хим. наук, доцент, доцент кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ДОБРОПРАВОВА А.М., аспирант кафедры менеджмент Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Россия, г. Владимир.

ДОЛГОШЕИНА Н.В., учитель-дефектолог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения центра развития ребенка, детский сад № 418, Россия, г. Челябинск.

ДОЛМАТОВА Е.А., учитель физической культуры Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, Россия, г. Чебаркуль Челябинской обл.

ДРОБОТ А.А., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, Отличник народного просвещения, зав. кафедрой управления образованием Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, г. Ставрополь.

ЕДАКОВА И.Б., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, Отличник народного просвещения, декан факультета дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ЕМОХОНОВА О.В., Почетный работник среднего профессионального образования РФ, директор Кузнецкого многопрофильного колледжа, Россия, г. Кузнецк Пензенской обл.

ЕРШОВА И.А., канд. пед. наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, доцент кафедры иностранных языков Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта, Россия, г. Калининград.

ЖЕЛТУХИНА Л.Н., учитель-логопед, дефектолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 129, Россия, г. Мурманск.

ЖУЖГОВА И.В., учитель математики Муниципального бюджетного специального коррекционного образовательного учреждения школа-интернат 2 вида № 12, Россия, г. Челябинск.

ЗАЙЦЕВ В.П., канд. хим. наук, доцент, зав. кафедрой аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ЗИМНЮХОВА А.П., Отличник народного просвещения, преподаватель основного музыкального инструмента (фортепиано) Иркутского регионального колледжа педагогического образования. Музыкальное отделение. Россия, г. Иркутск.

ЗОЛОТАРЕВА Е.В., учитель-дефектолог, учитель информатики Муниципального бюджетного специального коррекционного образовательного учреждения школа-интернат 2 вида № 12, Россия, г. Челябинск.

ИВАНОВА Л.И., канд. хим. наук, доцент, доцент кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ИВАНОВА Р.Р., преподаватель английского языка Социально-педагогического колледжа, Россия, г. Тольятти Самарской обл.

ИСТОМИНА И.В., учитель информатики Муниципального коррекционного образовательного учреждения средняя школа № 28, Россия, г. Коркино, п. Первомайский Челябинской обл.

КАЛАЙДА О.А., учитель-дефектолог Муниципального бюджетного специального коррекционного образовательного учреждения школа-интернат 2 вида № 12, Россия, г. Челябинск.

КАПЛУНОВИЧ Т.А., докт. пед. наук, профессор, Заслуженный учитель РФ, проректор по научной и опытно-экспериментальной работе Новгородского института развития образования, Россия, г. Великий Новгород.

КИЛИНА И.А., канд. психол. наук, начальник центра профориентации и постинтернатного сопровождения Кузбасского регионального института развития профессионального образования, Россия, г. Кемерово.

КИСЛЯКОВА С.С., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

КОВТУН Н.И., ст. преподаватель кафедры автоматизированных и информационных систем управления Старооскольского техно-

логического института (филиала) Национального исследовательского технического университета МИСиС, Россия, г. Старый Оскол Белгородской обл.

КОЛОСОВА И.В., канд. пед. наук, зав. кафедрой теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

КОПЫТОВА А.В., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

КОСАРЕВ А.Б., преподаватель музыки Константиновского педагогического колледжа Россия, г. Константиновск Ростовской обл.

КОЧЕТУЛИНА Н.В., методист центра профориентации и постинтернатного сопровождения Кузбасского регионального института развития профессионального образования, Россия, г. Кемерово.

КРАТ И.П., преподаватель кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

КУДРЯШОВА С.В., Почетный работник общего образования РФ, учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основная общеобразовательная школа № 15, Россия, г. Гурьевск Кемеровской обл.

КУЗНЕЦОВА Г.Н., Почетный работник общего и профессионального образования РФ, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

КУКУШКИНА И.В., Почетный работник среднего профессионального образования РФ, методист Кузнецкого многопрофильного колледжа, Россия, г. Кузнецк.

КУРЗИНА А.И., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры управления и экономики образования, зав. методическим отделом Рязанского педагогического колледжа, Россия, г. Рязань.

ЛЕНКОВА А.А., канд. пед. наук, доцент Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ЛЕОНТЬЕВА Л.А., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Нижнекамского филиала института экономики, управления и права, Респ. Татарстан, Россия, г. Нижнекамск.

ЛЕЩЁВА Г.А., преподаватель филиала Ангарского педагогического колледжа, Россия, г. Усолье-Сибирское Иркутской обл.

ЛИТВИНЕНКО Н.В., доцент кафедры управления развитием дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ЛУЦЕНКО Г.Н., директор Ленинского дома детского творчества, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

МАГАСУМОВА Е.Х., воспитатель Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения центра развития ребенка, детский сад № 418, Россия, г. Челябинск.

МАРИНА И.Е., канд. психол. наук, доцент, доцент Сибирского государственного технологического университета, Россия, г. Красноярск.

МАСЛОВА А.И., учитель начальных классов Муниципального бюджетного начального образовательного учреждения Гимназия № 18, Россия, г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской обл.

МАТЮШОВА Р.Г., канд. пед. наук, доцент, Отличник высшей школы, доцент Череповецкого государственного университета, Россия, г. Череповец Вологодской обл.

МЕЗЕНОВА Т.Д., канд. фарм. наук, ст. преподаватель кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

МИХАЙЛОВА Т.Н., методист центра профориентации и пост-интернатного сопровождения Кузбасского регионального института развития профессионального образования, Россия, г. Кемерово.

МИХАЙЛЮК Е.А., ст. преподаватель кафедры автоматизированных и информационных систем управления Старооскольского технологического института филиала Национального исследовательского технического университета МИСиС, Россия, г. Старый Оскол Белгородской обл.

МОТОВИЛОВА Л.В., Почетный работник общего образования РФ, учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения начальная общеобразовательная школа № 95, Россия, г. Челябинск.

МЫКОЦ Л.П., канд. фарм. наук, доцент, профессор Российской академии естествознания, зав. кафедрой физической и коллоидной химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

НИКОНОВА А.Е., аспирант, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ОБУХОВА С.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ОРЛОВ Е.В., канд. пед. наук, доцент кафедры инвестиционного менеджмента Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, Россия, г. Нижний Новгород.

ОСТРОЖНАЯ Е.Е., канд. техн. наук, профессор Краснодарского кооперативного института (филиал) Российского университета кооперации, Россия, г. Краснодар.

ПАНАСЕНКОВА М.М., канд. пед. наук, зав. кафедрой социализации и коррекционной педагогики Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, г. Ставрополь.

ПЕТУХОВА Л.В., воспитатель Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения центра развития ребенка, детский сад № 418, Россия, г. Челябинск.

ПИСКАРЕВА М.М., учитель-дефектолог Муниципального бюджетного специального коррекционного образовательного учреждения школа-интернат 2 вида № 12, Россия, г. Челябинск.

ПОГОРЕЛОВА В.М., учитель-дефектолог Муниципального бюджетного специального коррекционного образовательного учреждения школа-интернат 2 вида № 12, Россия, г. Челябинск.

ПОРОХ Л.И., аспирант кафедры философии, гуманитарных наук и психологии Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского Минздравсоцразвития России, Россия, г. Саратов.

ПУЧКОВ В.Ф., канд. техн. наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий и высшей математики Государственного института экономики, финансов, права и технологий, Россия, г. Гатчина Ленинградской обл.

ПЫЛКОВА И.В., воспитатель Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения центра развития ребенка, детский сад № 418, Россия, г. Челябинск.

ПЯТКОВА Е.Г., учитель-дефектолог Муниципального бюджетного специального коррекционного образовательного учреждения школа-интернат 2 вида № 12, Россия, г. Челябинск.

РЫБАКОВА Е.А., доцент кафедры управления развитием дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

РЫКОВА И.Г., учитель-дефектолог Муниципального бюджетного специального коррекционного образовательного учреждения школа-интернат 2 вида № 12, Россия, г. Челябинск.

РЯБОВА Г.А., доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

САВИЧЕВА Т.Е., доцент, доцент Череповецкого государственного университета, Россия, г. Череповец Вологодской обл.

САЙФУТДИНОВА Л.Д., Почетный работник образования РФ, руководитель лаборатории учебно-исследовательской и проектной деятельности ресурсного центра Муниципального автономного образовательного учреждения Лицей № 77, Россия, г. Челябинск.

САННИКОВ А.А., доцент кафедры технологий художественного образования Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Россия, г. Нижний Тагил Свердловской обл.

СВАТАЛОВА Т.А., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

СЕВРЮКОВА А.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

СЕГІЗБАЙ А.Т., лауреат премии Т. Мусабаева, директор Государственного учреждения средняя школа № 17 отдела образования, Казахстан, г. Кокшетау Акмолинской обл.

СЕМЕНОВА М.Л., канд. пед. наук, Отличник народного просвещения РФ, зав. кафедрой управления развитием дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

СИЗГАНОВА Е.Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования Орского гуманитарно-технологического института филиал Оренбургского государственного университета, Россия, г. Орск.

СИСИНА Е.А., директор Муниципального образовательного учреждения Агаповская средняя общеобразовательная школа № 1 им. П.А. Скачкова, Россия, с. Агаповка Челябинской обл.

СУНДУКОВА О.В., преподаватель музыки Константиновского педагогического колледжа, Россия, г. Константиновск Ростовской обл.

ТАРАСОВА Т.А., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ТУХОВСКАЯ Н.А., канд. хим. наук, преподаватель кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ТУШЕВА Е.С., канд. пед. наук, зам. декана факультета профессиональной переподготовки специалистов по дефектологии, доцент кафедры олигофренопедагогики Московского педагогического государственного университета, Россия, г. Москва.

УРУМБАЕВА Л.А., учитель-дефектолог Муниципального бюджетного специального коррекционного образовательного учреждения школа-интернат 2 вида № 12, Россия, г. Челябинск.

УШАКОВА Л.С., канд. фармац. наук, доцент, доцент кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ФИШЕР А.А., документовед Новгородского института развития образования, Россия, г. Великий Новгород.

ЧИСТЯКОВА Н.Н., канд. пед. наук, доцент, доцент Череповецкого государственного университета, Россия, г. Череповец Вологодской обл.

ШАРМАНОВА С.Б., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ШАФОРОСТОВА Е.Н., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры автоматизированных и информационных систем управления Старооскольского технологического института (филиала) Национального исследовательского технического университета МИСиС, Россия, г. Старый Оскол Белгородской обл.

ШОКАЕВА Б.Х., учитель русского языка и литературы государственного учреждения средняя школа № 17, Казахстан, г. Кокшетау Акмолинской обл.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Международный опыт и направления развития образования. Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования	
Сегізбай А.Т.	
Актуальные проблемы перехода на 12-летнее обучение.....	5
Дробот А.А.	
Основные подходы к реализации принципа государственно-общественного управления образованием.....	9
РАЗДЕЛ 2. Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к образованию человека «через всю жизнь»	
Килина И.А., Кочетулина Н.В., Михайлова Т.Н.	
Повышение квалификации педагогических работников в области постинтернатного сопровождения выпускников учреждений интернатного типа (из опыта работы центра профориентации и постинтернатного сопровождения ГОУ «КРИПО»).....	14
Гришина Е.А.	
Психолого-педагогические аспекты развития опыта креативного управления у менеджеров.....	22
Порох Л.И.	
К вопросу о развитии института повышения квалификации среднего медицинского персонала	30
Грацинская Г.В., Пучков В.Ф.	
Влияние института семьи на формирование человеческого капитала.....	37
Боровикова Л.В.	
Инновационные подходы к непрерывному образованию человека..	41
Богданова В.П.	
Профессиональная компетенция учителя начальной школы.....	46
Марина И.Е.	
Проблема подготовки профессиональных кадров.....	50
Панасенкова М.М.	
Содержание и формы повышения квалификации педагогических работников интернатных учреждений.....	54
Никонова А.Е.	
Психофизиологические особенности трудовой деятельности педагогов общеобразовательных учреждений.....	58

**РАЗДЕЛ 3. Инновационный характер развития
системы образования. Многообразие форм обобщения
и распространения инновационного опыта**

Тушева Е.С., Басаргина Л.В.

Актуализация задач повышения квалификации и дефектологической переподготовки учителя-логопеда 63

Мыкоц Л.П., Бондарь С.Н.

Профессионализм преподавателя как условие развития личности студента..... 71

Шафоростова Е.Н., Ковтун Н.И., Михайлюк Е.А.

Комплексный характер инноваций в системе дополнительного профессионального образования..... 76

Добронравова А.М.

Многоуровневый подход к развитию региональной системы образования в рамках социально-экономической модернизации региона..... 80

Каплунович Т.А.

Оптимизация методической работы как фактор эффективного стратегического управления современной школой..... 86

Орлов Е.В.

Процессы коэволюции в управлении современным образованием 90

Севрюкова А.А.

Роль личностно-ориентированного образования в решении задач современной школы..... 94

Емохонова О.В., Кукушкина И.В.

Инновационные подходы к образованию в ГБОУ СПО ПО «Кузнецкий многопрофильный колледж»..... 100

Едакова И.Б., Колосова И.В., Семенова М.Л.

Педагогическая целесообразность предметно-развивающей среды ДОУ в условиях введения Федеральных государственных требований..... 104

Луценко Г.Н.

Инновационные механизмы управления учреждением дополнительного образования детей..... 107

Литвиненко Н.В.

Новые подходы к повышению квалификации педагогических кадров 111

РАЗДЕЛ 4. Механизмы оценки качества образовательных услуг. Процедуры независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов	
Бычкова Л.Г.	
Опыт применения модульно-рейтинговой оценки знаний студентов при изучении курса «Теоретические основы электротехники».....	116
Леонтьева Л.А.	
Преимственность в организации мониторинга сформированности информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов в процессе обучения иностранному языку.....	119
Сисина Е.А.	
Система оценивания образовательных достижений обучающихся в условиях внедрения ФГОС второго поколения.....	124
РАЗДЕЛ 5. Электронная образовательная среда. Новые информационные сервисы, системы и технологии обучения	
Авченко М.В.	
Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении.....	128
Антипина Т.Г.	
Использование современных средств обучения на уроках истории в коррекционной школе.....	135
Волкова Е.В., Пискарева М.М., Погорелова В.М.	
Внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов по обогащению словаря и развитию речи слабослышащих учащихся в коррекционной школе.....	139
Пяткова Е.Г., Золотарева Е.В.	
Применение ЦОР в системе работы по развитию коммуникативных навыков на индивидуальных занятиях в С(К)ОУ II вида.....	142
Истомина И.В.	
Использование метода проектов для формирования ИКТ-компетентности.....	146
Фишер А.А.	
Формирование ИКТ-компетентности руководителей образовательных учреждений.....	151

РАЗДЕЛ 6. Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях профессионального образования	
Матюшова Р.Г., Савичева Т.Е., Чистякова Н.Н.	
Педагогические условия формирования у будущего учителя начальных классов готовности к применению современных технологий обучения русскому языку и окружающему миру.....	154
Гусева А.В.	
Понятие адаптации в контексте исследования проблемы психологической адаптации студентов.....	160
Лещёва Г.А.	
Использование активных методов обучения при организации самостоятельной работы студентов в педагогическом колледже..	167
Василовский В.И.	
Формирование операционных мотивов учебной деятельности студентов.....	173
Курзина А.И.	
Этапы научно-методического сопровождения введения ФГОС СПО	177
Сизганова Е.Ю.	
Реализация развивающей функции обучения в процессе подготовки учителя начальных классов.....	182
Зайцев В.П., Ушакова Л.С., Дмитриев А.Б., Мезенова Т.Д., Туховская Н.А., Крат И.П., Иванова Л.И.	
Компетентностный подход при изучении курса аналитической химии.....	185
Сундукова О.В., Косарев А.Б., Валова И.А.	
Активные формы и методы обучения и воспитания в колледже...	189
Зимнюхова А.П.	
«Музыкальный киоск» как форма духовного воспитания студентов на музыкальном отделении регионального колледжа педагогического образования.....	191
Санников А.А.	
Проблема развития творческой самостоятельности в музыкально-инструментальной подготовке студентов-бакалавров художественно-педагогического образования.....	194

**РАЗДЕЛ 7. Проектирование методической работы
в образовательном учреждении**

Копытова А.В., Обухова С.Н., Сваталова Т.А.	
Об особенностях проектирования содержания образования в части, формируемой участниками образовательного процесса основной общеобразовательной программы дошкольного образовательного учреждения в условиях реализации ФГТ.....	199
Мотовилова Л.В.	
Технология деятельностного подхода как средство реализации современных целей образования.....	206
Ленкова А.А.	
Методика развития дивергентного мышления творчески одаренных младших школьников.....	210
Гречишкина В.Я.	
Роль школьного музея в воспитании и становлении гражданина	214
Калайда О.А., Рыкова И.Г.	
Содержание работы педагога с семьей слабослышащих школьников в школе-интернате.....	218
Ершова И.А.	
Психологические предпосылки использования обучающих технологий на младшем этапе обучения иностранному языку.....	222
Сайфутдинова Л.Д.	
ФГОС: создание условий для исследовательской и проектной деятельности учащихся.....	227
Рыбакова Е.А.	
Критерии готовности ребенка дошкольного возраста к творческой деятельности.....	231
Долматова Е.А., Кислякова С.С.	
Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у школьников средствами физической культуры.....	234

**РАЗДЕЛ 8. Направления повышения
эффективности учебно-воспитательного процесса
в образовательном учреждении**

Шокаева Б.Х.	
Экологическое воспитание на уроках русского языка	238
Кудряшова С.В.	
Роль факультативного курса «Тайны и загадки лексики и фразеологии» в формировании научно-лингвистического мировоззрения младших школьников.....	245

Желтухина Л.Н. Опыт коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с синдромом дауна в условиях интегрированной группы ДОУ комбинированного вида.....	251
Галянт И.Г. К вопросу о музыкально-творческой одарённости детей дошкольного возраста.....	258
Шарманова С.Б. Характеристика педагогической модели предупреждения плоскостопия у детей в дошкольном образовательном учреждении....	261
Тарасова Т.А. Совершенствование физической подготовленности детей дошкольного возраста в условиях реализации федеральных государственных требований.....	265
Рябова Г.А., Кузнецова Г.Н. Формирование культуры здоровья детей дошкольного возраста в процессе сотрудничества педагогов и родителей.....	268
Острожная Е.Е. Эффективный способ экологического воспитания – практическое использование метода проектов в преподавании экологических дисциплин.....	272
Урумбаева Л.А. Педагогические технологии в специальном коррекционном образовании детей с нарушением слуха.....	276
Жужгова И.В., Антипина О.Н., Сидорова Т.П. Реализация требований ФГОС на уроках естественно-математического цикла в коррекционной школе II вида через использование современных средств обучения.....	280
Маслова А.И. Литературное образование младших школьников: приемы и методы.....	283
Иванова Р.Р. Проектная деятельность как инновационный метод преподавания иностранного языка в образовательном учреждении среднего профессионального образования.....	286
Магасумова Е.Х. Обеспечение атмосферы психологического комфорта и эмоционального благополучия детей в группе.....	289
Долгошеина Н.В. Гендерная социализация ребёнка в дошкольном возрасте.....	292

Петухова Л.В., Пылкова И.В.

Прикладные аспекты развития мелкой моторики рук у детей с ограниченными возможностями здоровья при подготовке к обучению в школе	296
Алфавитный указатель.....	302
Сведения об авторах.....	304

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

Материалы XI Международной
научно-практической конференции
Часть 2

Ответственный редактор Д.Ф. Ильясов
Корректоры: Н.Ю. Андреева
Технические редакторы: А.М. Обжорин, Т.Н. Балабанова
Дизайн обложки П.В. Федоров
Ответственный за выпуск И.М. Никитина

Сдано в набор 18.10.12. Подписано в печать 02.11.12.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 19,93. Тираж 250 экз. Заказ № 835.

ООО «Фотохудожник»
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 155/1, 57
тел.: 8 (351) 237-17-43