Департамент образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
Нижневартовский государственный гуманитарный университет
Факультет педагогики и психологии

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ

Материалы Региональной научно-практической конференции

Нижневартовск, 27 ноября 2009 г.

Нижневартовск
2010

ББК 74.04(2Рос-6Хан)
Т 65

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижневартовского государственного гуманитарного университета

Редакционная коллегия:

И.П.Истомина (отв. редактор);
А.В.Иванова; Н.Д.Наумов, Г.А.Петрова, Г.Н.Артемьева,
Г.Г.Кругликова, Т.А.Дергунова, Е.В.Хвостова

Т 65 **Традиции и инновации в образовательном пространстве Ханты-Мансийского автономного округа – Югры:** Материалы Региональной научно-практической конференции (Нижневартовск, 27 ноября 2009 г.) / Отв. ред. И.П.Истомина. — Нижневартовск: НГГУ, 2010. — 428 с.

ISBN 978–5–89988–709–5

В сборнике представлены материалы Региональной научно-практической конференции «Традиции и инновации в образовательном пространстве ХМАО–Югры». В конференции принимали участие учёные, аспиранты, соискатели, учителя школ, воспитатели детских садов, психологи, социальные работники, студенты магистратуры, бакалавриата и специалитета Нижневартовского государственного гуманитарного университета. В рамках конференции рассматривались наиболее актуальные и перспективные проблемы современного образования, а также основные направления его развития в XXI веке.

Статьи сборника могут представлять интерес для научных работников, аспирантов, соискателей, психологов, социальных работников, учителей-практиков, работников ДОУ, студентов.

ББК 74.04(2Рос-6Хан)

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 05.05.2010
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Arial. Усл. печ. листов 26,75
Тираж 500 экз. Заказ 1093

Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru

ISBN 978–5–89988–709–5

© НГГУ, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

И.П.Истомина
ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ ИННОВАЦИОННЫХ КАДРОВ
ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В ХМАО–ЮГРЕ 11

Л.А.Ибрагимова
ЭТНОСОЦИАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ
В СОВРЕМЕННОМ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ 17

О.И.Близнецова
ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА 21

А.Б.Потемкина
ПУТИ СОТРУДНИЧЕСТВА ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЕЙ
В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 26

Л.М.Скляр
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 29

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А.Бауэр
ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В СОЦИАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 35

Е.М.Белоусова
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ
К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ 38

Г.Г.Кругликова
ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ 42

И.В.Патрушева
ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ 46

Л.В.Радионова
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ 50

А.С.Родиков
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РАБОТНИКА
И РАБОТОДАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ 55

Е.И.Фомина
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ВЕТЕРАНАМИ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ 57

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Г.Н.Артемьева
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «СОЦИАЛЬНАЯ ГЕРОНТОЛОГИЯ» 60
И.В.Георге
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 64
Д.В.Городенко, Л.П.Городенко
ОБУЧАЮЩИЕ МОДУЛИ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ХМАО» 65
В.Н.Зубов
КАРТО-СХЕМЫ В СТРУКТУРЕ АПИМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ» 70
А.В.Иванова
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ВУЗЕ 72
Т.В.Ифтоди
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ 75
О.А.Лакштанкина
ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 79
Б.Н.Махутов
ВНЕДРЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В НИЖНЕВАРТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 81
Х.Н.Ниязова
ГРАЖДАНСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 85
Г.А.Петрова
ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЕЙ 88
О.А.Петриченко
ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В НИЖНЕВАРТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 92
В.Ф.Пестрякова
ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА 97

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.З.Анварова
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 100
О.А.Валиева
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 103

С.В.Георге
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 106
А.В.Головко
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИЙ
В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ ТАНЦОРОВ 107
С.А.Голохвастова
ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ
В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 110
Л.А.Ибрагимова, М.П.Трофименко
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ:
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА 114
М.И.Ибрагимов
ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ 117
Н.В.Кирьякова
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 120
И.А.Кискаев
ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОВ
И ПОТРЕБНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ 123
Н.Н.Кискаева
ОРГАНИЗАЦИЯ АКТИВНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ
НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ
(НА ОСНОВЕ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА) 125
О.П.Козлова, Л.С.Солодовникова
МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В СОВРЕМЕННОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 133
М.В.Радионов
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 138
А.М.Ратников
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ
ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ 141
Е.А.Репьева
ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ НА СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ 145
А.С.Родиков
ОСНОВЫ УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ
СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ 150
А.М.Салаватова
ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛАХ
С ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ 157

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ХМАО–ЮГРЫ

Т.Т.Архипова
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУР
КОНКРЕТНО-ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА 161
Н.П.Гаврилюк
ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДОВ В РАЗРЕШЕНИИ ЛИЧНОСТЬЮ
ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ 166
С.В.Гончарова
НЕОРДИНАРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
АДЕКВАТНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА 170
М.В.Дубчак
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОГРАММЫ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА» НА БАЗЕ ДОУ 175
О.Ю.Ермолаева
НЕТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД 178
Н.М.Зеленкина
РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ
АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 181
С.В.Коваленко
ОСОБЕННОСТИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ХМАО–ЮГРЫ 183
Н.В.Коденцева
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА В ВУЗЕ 192
Е.А.Козачук
АНАЛИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ
СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА В ВУЗАХ 195
Г.А.Лосева
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ
НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ 197
И.А.Лутченко
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
В СИСТЕМЕ ИНТЕНСИВНОГО РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ 201
Т.Т.Архипова, В.Н.Лянзберг
ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
НА РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ 204
Т.Т.Архипова, И.Н.Маврина
УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ ВО ВПЕЧАТЛЕНИЯХ
КАК УСЛОВИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДЕНЦА 207
Н.С.Марухина
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗОВ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ 210

Ф.М.Мызина
ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА
С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В ИННОВАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ 214
Н.Д.Наумов
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВАЯ ИДЕОЛОГИЯ
ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 219
С.В.Павлова
ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 223
Т.Т.Архипова, В.Н.Пукас
ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ 228
О.А.Романко
ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ОСНОВЫ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 232
Е.М.Свешникова
ВЛИЯНИЕ ДЕЙСТВИЙ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛЕВОЙ
СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ 244
М.Н.Смышляева
ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ МОТИВАЦИИ
В РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЕ ДОШКОЛЬНИКОВ 248
Т.В.Снегирева
НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ
СЛУЖБ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ВОСПИТАННИКОВ
ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ТЕРРИТОРИИ ХМАО–ЮГРА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА И ВИДА 250
Н.В.Федосюк
СОЗДАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛЕЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
НА ТЕРРИТОРИИ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 254
Е.С.Филимонова, О.А.Мельник
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ХМАО–ЮГРЫ 261
Е.В.Хадаева
БОЛЬШИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МАЛЕНЬКИХ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ 263
Д.А.Хорошилова
ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 267

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРИОДА ДЕТСТВА

О.А.Бизикова
ИГРА В СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА 271
Т.Н.Гильмуллина
ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 275
Т.А.Дергунова, Ю.В.Кравцова
ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ 281

Т.А.Дергунова, Н.А.Караваева
РАЗВИТИЕ ОЦЕНОЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ..... 289
О.Б.Тюрина
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
МОРФОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.... 294
С.В.Теряева
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 298
Л.Д.Скрыпник
ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ПРОБЛЕМАМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ДОУ 303
И.С.Телегина
ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА
В АППЛИКАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ..... 305
Н.А.Шутова
РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА..... 309
С.Н.Маслова
ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА В РИСУНКАХ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК 311
О.С.Киселева
ЦВЕТ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО РИСУНКА..... 315
В.А.Иванова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 316
О.Н.Латыпова
ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ..... 321
О.В.Базарнова
ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ 324
И.И.Левашова
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 328
Л.Н.Титаренко
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ..... 331
М.В.Бублей
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 333
С.П.Голошивец
СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ..... 335

О.Ю.Косенко
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНАХ
В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 336
Е.Н.Галушко
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДНОМ ГОРОДЕ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 338
О.Ю.Ларионова
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В РАЗВИТИИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 339
М.Н.Лаишевцева
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ 343
Т.А.Дергунова, Т.В.Ильина
ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 346
З.Е.Руденко
ЗАНЯТИЯ ПЛАВАНИЕМ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
ЗДОРОВЬЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОУ 355
С.В.Радионова
ПРОГРАММА «ШАХМАТНАЯ ШКОЛА» В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ
ВОЗРАСТЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА 356
А.А.Охременко
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ 359
О.Е.Дрень
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ 362
Л.В.Гордиевских
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 368
А.А.Панькова
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К УСЛОВИЯМ ДОУ 372
С.Г.Преображенская
О ВОПРОСЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ 376
Н.А.Большакова
СВОЕОБРАЗИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ В РАЗВИТИИ 380
Т.А.Дергунова
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 383
М.В.Ромаева
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 387
Е.В.Хвостова
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФОЛЬКЛОРНОГО АНСАМБЛЯ 391

Г.М.Хасанова
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ
В РАМКАХ ПРОЕКТА «ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ» 397
С.В.Юркина
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
В РАМКАХ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ 400
Ю.М.Алёшина
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 402
Г.Г.Рудько
ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ 406
Н.Г.Лейсли
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ПОРТФОЛИО»
КАК НОВАЯ ФОРМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 411
Н.Л.Жмакина, Е.Г.Комолова
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ 413
С.В.Ходакова
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СИСТЕМАТИЧЕСКАЯ
И ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ 418

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 422

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

И.П.Истомина

ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ ИННОВАЦИОННЫХ КАДРОВ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В ХМАО–ЮГРЕ

Основной целью образовательной политики Российской Федерации на современном этапе является предоставление всем гражданам равных возможностей для получения образования независимо от возраста, места жительства, финансовых возможностей, пола и родного языка.

Ведущий элемент образовательной политики Правительства Ханты-Мансийского автономного округа-Югры – система непрерывного образования, организованная с учетом региональных особенностей и приоритетов, целей и задач, что отражено в Программе автономного округа «Развитие образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры на 2008-2010 годы».

Современное образовательное пространство в Югре ориентировано на стратегии непрерывных инноваций. Сегодня у профессионального педагогического сообщества есть понимание того, что вхождение России в Болонский процесс не локальная акция государства, а перманентная реформа образования всех уровней.

Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году, а уже в 2010 году должна быть достигнута основная цель процесса: построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства.

Правительство Ханты – Мансийского автономного округа-Югры своей стратегической целью ставит превращение региональной системы образования в ресурс развития территории, а, следовательно, рост социальной мобильности и активности призвано обеспечивать современное образование, имеющее инновационный характер. Нашему региону нужны специалисты, обладающие высокой культурой мышления, готовые мобильно адаптироваться в новых экономических условиях. Сегодня наиболее актуальной в округе является подготовка специалистов для социальной сферы и образования. В связи, с чем создается нормативно-правовая база, позволяющая эффективно использовать имеющиеся ресурсы, осуществлять структурные изменения образовательной сферы.

Вместе с тем, образование в округе должно быть нацелено на формирование у выпускника школы – будущего специалиста ключевых компетенций, способных удовлетворить запросы работодателя, и здесь основная миссия возлагается на инновационные вузы, к которым причисляет себя Нижневартовский государственный гуманитарный университет. В университете на факультете педагогики и психологии уже более 20 лет ведется подготовка педагогических кадров.

Сегодня, демографический подъем в Югре, рост числа социально незащищенных граждан ставит перед педагогическим сообществом приоритетную задачу – подготовку специалистов для образовательных и социальных учреждений, причем, специалистов новой формации, полностью удовлетворяющих запросам современного социума, легко адаптирующихся в мобильно изменяющейся экономике региона. Для подготовки такого специалиста необходимо создание иных, чем были ранее, условий для получения образования, иного построения образовательного процесса.

Логика обозначенного вопроса говорит о том, что *ключевыми векторами модернизации системы образования*, а значит, влияния на социально-экономическое развитие нашего региона *являются*: совершенствование системы оценки качества образования**,** государственно-общественное управление образованием, оптимизация образовательных ресурсов в системе высшего образования, создание новой системы оплаты труда педагогов, основанной на оплате по результатам за качество образования.

Таким образом, перед началом разработки ООП по направлению «Педагогика» (бакалавриат – магистратура) и «Социальная работа» (бакалавриат) профессорско-преподавательский состав определил: главную цель (миссию) программ, цели основной образовательной программы, как в области воспитания, так и в области обучения, учитывающие их специфику, направление и профиль подготовки, особенности научной школы, потребности рынка труда в регионе.

Далее были модифицированы и адаптированы для нашего вуза основные принципы разработки инновационной модели подготовки специалистов, разработанные в РГПУ им. А.И. Герцена. Разработки этого вуза были взяты нами за основу по нескольким причинам: во-первых, РГПУ им. А.И. Герцена – первый вуз в России, который начинал подготовку студентов в системе бакалавриат-магистратура; во-вторых, ГОС ВПО III поколения по направлению «Педагогическое образование» разработан именно этим вузом.

Принципы разработки инновационной модели подготовки специалистов

- ориентация на потребности рынка труда и тенденции его развития;
- ориентация на современные проблемы общества;
- ориентация на новое содержание образования;
- ориентация на стратегическое партнерство с другими вузами и работодателями;
- ориентация на продуктивные технологии организации работы;
- ориентация на создание новой организационной культуры и современных комфортных условий.

Исходя из вышеизложенного, для нас стало очевидным, что необходимо создание инновационной модели подготовки кадров для образовательных и социальных учреждений города Нижневартовска и Нижневартовского района.

Так, первым структурным компонентом будущей модели была названа *нелинейная организация образовательного процесса*. Задачами недавнего

прошлого образовательного процесса в вузе было принято считать: увеличение объема удерживаемых в памяти сведений и увеличение массива операционных знаний из разных дисциплинарных областей. Задачами же настоящего следует считать:

- овладение общей системой ориентации в потоке информации;
- формирование жестких личностных фильтров - четких способов отбора нужной (ценной) информации;
- формирование умения постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему знаний.

Эти актуальные задачи можно было решать при реализации программ магистерской подготовки, так как именно магистратура – это активные методы обучения, проектно-ориентированный учебный процесс, включающий в себя удобное расписание занятий, позволяющее сочетать учебу с целевым развитием профессиональных навыков на практике.

Как только, вступят в силу ГОС ВПО III поколения, появится необходимость решать эти задачи уже на первом уровне высшего образования – бакалавриате. Так как новые стандарты ориентированы на подготовку выпускника, способного успешного работать в своей профессиональной сфере, социально-ответственного, мобильного, готового к продолжению образования и включению в инновационную деятельность на основе овладения им в процессе обучения универсальными и профессиональными компетенциями.

Впервые система кредитов и зачетных единиц будет обязательной при реализации образовательных программ бакалавриата и магистртуры. Кроме того, впервые конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с заинтересованными участниками образовательного процесса.

Исходя из того, что заинтересованным участником образовательного процесса, определяющим набор компетенций своего будущего работника, является работодатель, следующим структурным компонентом создаваемой на факультете модели является *взаимодействие с работодателями*.

Совершенствование процесса взаимодействия вузов и работодателей – актуальная проблема для всех регионов России. В ХМАО – Югре существует острая потребность согласования коммерческих и социально значимых целей на рынке труда. Именно поэтому наиболее актуальной для нашего коллектива является проблема интеграции выпускников НГГУ в трудовые отношения, которую следует рассматривать в контексте проблемы интеграции молодежи в социальное пространство современного общества.

В связи с чем, стратегическое партнерство с работодателями рассматривается нами как элемент обратной связи в модели подготовки инновационных кадров для образовательных учреждений города Нижневартовска и Нижневартовского района.

Это взаимодействие между университетским сообществом и работодателями подводит к пониманию того, что вопросы, которые раньше интересовали исключительно преподавателей вуза сегодня необходимо обсуждать со всеми участниками образовательного процесса. К числу таких вопросов относятся следующие:

- стратегия образовательного учреждения на рынке труда;
- логика построения образовательных программ;
- виды учебной деятельности.

При таком подходе с одной стороны работодатель поможет в подготовке «привинтивных» компетенций, которые требуют секторы рынка, демонстрирующие активный рост, с другой стороны профессорско-преподавательский состав вуза ориентируется в своих научных разработках исключительно на эффективное использование исследовательского продукта в образовательной практике. Таким образом, следующим структурным компонентом универсальной модели является *использование результатов научных исследований в образовательной практике*. Эффективным и жизнеспособным данный компонент может быть при условиях практико-ориентированного обучения и организации самостоятельной работы студентов «под заказ» работодателя. Именно эти составляющие учитывались профессорско-преподавательским составом при определении тем научных исследований на ближайшие годы.

Преподаватели факультета педагогики и психологии в настоящее время активно занимаются разработками таких научных проблем как: формирование духовно-нравственных ценностей учащейся молодежи в процессе поликультурного образования в многонациональном обществе; технологии профессионального образования в профессиональной подготовке бакалавров и магистров; целостное развитие личности в условиях семейной и образовательной сред.

Результаты научных исследований широко используются в образовательном процессе, как посредством преподаваемых дисциплин, так и в рамках воспитательной внеаудиторной работы со студентами. Что, в свою очередь, позволило создать на факультете наряду с другими факторами комфортные условия для *личностного роста студентов и преподавателей*. Этот компонент на наш взгляд является значимым в общей структуре создаваемой модели. Более того, мотивация на учебу и будущую профессиональную успешность логично формируется в контексте предлагаемой модели и предполагает повышение мотивации студентов посредством:

- кредитно-зачетной системы оценивания;
- вариативности заданий для самостоятельной работы;
- возможности проектирования индивидуального образовательного маршрута;
- возможности выхода на работодателей в рамках учебной работы.

Несомненно, целостное развитие личности обучающегося не стихийное явление, а целенаправленный процесс, участниками которого являются и студенты и преподаватели. Так, следующим структурным компонентом в предлагаемой

модели была определена *инновационная корпоративная культура преподавателей и студентов*. Здесь возникает логичный вопрос: чем культура взаимодействия преподавателей и студентов сегодня отлична от культуры недавнего прошлого, иными словами: в чем её инноватика? В настоящее время преподаватели не стремятся к трансляции готовых правил и образцов, принятых на факультете. Под корпоративной культурой сегодня понимается совместное (преподаватели, студенты их родители, представители учреждений) создание системы ценностей и норм, разделяемых большинством участников образовательного процесса, что находит свое внешнее проявление в форме организационного поведения. Так, на факультете педагогики и психологии от установки «Делай, как я сказал!» перешли к установке «Делай как я!».

Идея равноправного сотрудничества преподавателей и студентов успешно реализуется во многих зарубежных вузах. И это было еще одним, пусть и не основным аргументом, для того, чтобы построить модель, включающую необходимый для дальнейшего функционирования всей системы компонент. Компонент является обязательным во всех европейских и в большинстве инновационных Российских вузов – это *академическая мобильность преподавателей и студентов*.

На начальном этапе у педагогического коллектива возникли два взаимообуславливающих вопроса: какой вуз, и в какой стране может быть наиболее полезен нам как партнер инновационного развития? Нами был изучен опыт отдельных Российских вузов, осуществляющих международное сотрудничество. Выяснилось, что при выборе стратегических партнеров вузы в основном ориентированы на идентичность социальных проблем и возможность модифицированной адаптации образовательной модели зарубежного вуза. Исходя из результатов анализа и возможностей Нижневартовского государственного гуманитарного университета было принято решение презентовать себя в вузах Финляндии. Образовательная система Финляндии на наш взгляд имеет ряд преимуществ, а именно: создание одинаковых возможностей получения образования приводит к формированию устойчивой положительной мотивации к обучению уже на ранних этапах освоения образовательных программ; управление образованием в Финляндии – централизованное, а организация образовательного процесса – децентрализованная. Такая система дает возможность самореализации личности педагога, создает благоприятные условия для взаимодействия всех участников образовательного процесса; оценка результатов работы образовательных учреждений делается на основе предметного тестирования учащихся не с целью рейтингования образовательного учреждения, а для обновления нормативно-правовой базы (с учетом выявленных проблем). Вместе с тем, частые изменения в законодательной базе не практикуются.

Так, в октябре 2009г. при поддержке коллег из Санкт-Петербурга состоялась встреча с представителями Сайменского университета прикладных наук (г.Лаппеенранта) и университета прикладных наук JAMK (г. Ювяскюле). В результате

переговоров были достигнуты соглашения по реализации таких направлений сотрудничества как: академическая мобильность преподавателей, семестровая стажировка студентов НГГУ с оплатой проживания и обучения за счет принимающей стороны; совместные научно-исследовательские проекты.

Международное сотрудничество позволит университету привлечь дополнительное число абитуриентов на педагогические специальности и подготовить специалиста, конкурентноспособного на современном рынке труда.

Таким образом, предлагаемая нами модель подготовки инновационных кадров для образовательных учреждений ХМАО – Югры, на наш взгляд, может быть актуальной для всего гуманитарного образования. Вместе с тем, модель еще только проходит этап апробации, а, следовательно, является открытой для внесения дополнений и изменений, что находит своё отражение в формулировке следующего структурного компонента универсальной модели – это имплицитные факторы и стратегии.

Создание модели привело нас к пониманию того, что необходим некий орган, в функционал которого войдут продвижение и реализация Болонских соглашений в образовательное пространство нашего региона.

Именно сейчас, когда формируется единое мировое образовательное пространство, выражающееся, прежде всего, в гармонизации образовательных стандартов, подходов, учебных планов, специальностей вузам Югры следует обсудить вопросы создания открытого образовательного пространства в рамках Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, что предполагает рост академической мобильности студентов и сотрудничества преподавателей отечественных и зарубежных вузов, и как следствие, это будет способствовать достижению студентами успехов в выбранной профессии, улучшению системы трудоустройства выпускников университетов, повышению статуса вузов в сфере образования.

В Нижневартовском государственном гуманитарном университете создается *Общественный Совет по продвижению и реализации положений Болонских соглашений*.

В рамках деятельности Совета планируется организовать работу по следующим основным направлениям:

1. Экспертиза образовательных программ высшего профессионального образования, разработанных в соответствии со стандартами третьего поколения.

2. Академическая мобильность в учреждениях высшего профессионального образования региона ХМАО-Югра (международный обмен студентами и преподавателями).

3. Создание организационной структуры по координации взаимодействия НГГУ с работодателями.

4. Консультационные и другие услуги учреждениям социальной сферы и образования.

В состав Совета войдут представители государственных органов, представители вузов, образовательных и социальных учреждений, работодатели, представители общественных организаций.

Профессиональное сообщество Югры ориентировано сегодня на инновационные преобразования подготовки кадров новой формации для образовательных и социальных учреждений нашего округа. Именно в Югре власти создают наиболее комфортные условия и предлагают ресурсы для становления современной модели образования, для изменения статуса «вуз» на статус «инновационный вуз», и как отмечает национальный фонд подготовки кадров: «именно «инновационные вузы» станут реальными центрами инновационной активности при условии активного межвузовского сотрудничества и взаимодействия с научными и бизнес-партнёрами».

Л.А.Ибрагимова

ЭТНОСОЦИАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

В ходе исторического развития общества пополняется ценностно-мотивационный ряд, стимулирующий человека к действию и приобретающий значение определенного критерия, в свете которого оцениваются его поведение и деятельность. Человек как самоценность, труд, мир, свобода, справедливость, равенство, добро, истина, красота во взаимодействии друг с другом образуют новый рубеж, с которого начинается отсчет в развитии общечеловеческой, гуманистической культуры.

Культура выполняет в обществе многочисленные функции, в том числе и этническую. Речь идет об этнодифференцирующих и этноинтегрирующих свойствах культуры. Она может служить как средством общения, так и средством разобщения людей. Именно эти свойства культуры лежат в основе ее этнических функций.

Своеобразие этнокультурных традиций объясняется особенностями исторических условий и психологией каждого народа, сложившихся веками, поэтому сегодня очень важно знать этнические особенности и историческое развитие культуры российских народов.

Россия есть многонациональная поликультурная Евроазиатская страна. Ярким отражением этого положения являются Западная Сибирь, Приобье, где ведется интенсивное освоение природных богатств. В настоящее время в районах интенсивного освоения природных богатств невозможно найти школу с моноэтническим составом учащихся.

Система образования в России, как и другие области социальной практики, оказалась сегодня на распутье множества идей и направлений. Чем помогло бы образование решению наиболее важной для России на сегодня проблемы? Главный ориентир в этом направлении – создание общей идентичности. Система образования – это мощный культурный механизм, создающий общекультурный фонд общества. Люди, принадлежащие к различным социальным слоям, национальным и этническим группам, получают общие знания и единое образование. Система образования может создать общество содружества наций, которое будет объединять эти направления образовательной среды.

Первой ключевой характеристикой новой идентичности, которая может быть принята почти всеми народами России без особого сопротивления, является понятие гражданства. Все живущие в России – это граждане, которые обязаны чтить ее законы в той степени, в которой они обеспечивают жизнь, собственность и достоинство их как граждан.

Главными задачами государства становятся обеспечение экономической, идеологической безопасности, внешнеполитической стабильности, достойного образа жизни, обеспечение социальной защиты, организации труда и т.п., которые связаны с гражданством.

Вторая важная функция – национальное или этническое образование – также частично может быть передано народам и этносам России. Причем при сохранении общей средней школы гуманитарная сфера частично передана культурно-образовательным центрам соответствующих этносов национальных образований. Таким образом, при сохранении общего политически-гражданского пространства в российской идентичности и, соответственно в сфере государственного образования, останется лишь та связь гуманитарно-воспитательного комплекса, которая относиться к усвоению правил межэтнического общения и выполнения гражданских обязанностей.

Такое направление развития сферы образования могло бы способствовать ослаблению влияния разлагающих образование идей западной культуры, основанных на насилии и способствовать стабилизации социально-политического развития российского общества.

Исходя их этого можно заключить, что необходимо построение такой системы образования, которая в своем содержании имела бы национальный компонент и в содержании других родственных предметов, опирающихся на идеи полилингвизма, современные ценностные ориентации личности и общества, позволяющие в условиях цивилизованных рыночных отношений развивать свою культуру представителям всех этносов.

Таким образом, в системе регионального образования можно построить такое образовательное пространство, которое с максимально возможной полнотой удовлетворило бы насущные этнокультурные, этнообразовательные потребности этносоциумов региона.

По нашему мнению, основой такой подсистемы являются иное содержание образования, в котором наиболее полно должны быть представлены богатства национальной культуры, уклад жизни, психология этносоциумов, его традиции, социальные нормы поведения, духовные ценности, жизненные ориентиры.

При этом содержание образования не может ограничиваться только национальными компонентами. Растущий человек должен иметь надежные способы вступления в диалог с поликультурным окружением. Отсюда следует, что в основе содержания образования должен безусловно присутствовать федеральный компонент, обеспечивающий равноправие культурного диалога представителей различных национальностей. При построении образовательной системы с этнокультурным содержанием также обязательно должен быть представлен еще один компонент, обеспечивающий включенность личности в цивилизованные мировые процессы, т.е. растущий человек должен иметь возможность овладеть средствами вхождения в мировое образовательное, информационное, общекультурное пространство.

Таким образом, в основу положения, определяющего содержание образования с этнокультурной ориентацией полиэтнической школы, включены три взаимосвязанных компонента:

- компонент, обеспечивающий подрастающему человеку возможность самоопределиться как представителю того или иного этносоциума, той или иной национальной культуры;
- компонент, создающий условия для вступления личности в диалог с этнокультурным окружением, иной культурой;
- компонент, через содержание которого должно быть обеспечено включенность личности в современные цивилизационные процессы, общекультурное мировое пространство.

Как же могут быть реализованы на практике вышеназванные компоненты национального образования?

В обеспечении личности самоидентифицироваться как представителя того или иного этносоциума, той или иной культуры и духовных традиций. Центральное место занимают гуманитарные дисциплины и прежде всего родной язык и литература. Образное восприятие мира, связаннее национальным самосознанием, происходит также активно в различных видах народного творчества, музыке, танцах, художественно-прикладном искусстве, в проявляемых стереотипах поведения, бытовой культуре и т.п. поэтому эти элементы этнокультуры обязательно должны войти в содержание образования. Носителем той или иной национальной культуры можно стать только изучая историю происхождения своего народа, зная свои корни, ознакомившись с его мировоззрением, основными видами трудовой, добротворческой деятельности, обычаями, обрядами, историей, вероисповеданиями, этнопедагогическими, социальноэтническими ценностями, стереотипами поведения. При изучении истории формирования того или иного этноса обязательно должны присутствовать этногеографические сведения, ибо природные условия, ландшафт местности оказывают огромное влияние на формирование духовного мира личности, глубоко запечатляясь в этносе, обычаях, верованиях народа. История этносоциума должна занять подобающее место в содержании образования, ибо история как четкий путь этноса питает корни нации, ее культуру и дух, дающие деятельностное начало и предопределяющие формирование социальноэтнических норм поведения, стремление к общечеловеческой цивилизации.

Очерченный примерный круг социокультурных, этнических знаний может обеспечить национальную самоидентификацию растущей личности. Однако отмеченный круг знаний невозможно изучать как отдельные учебные дисциплины. Эти знания должны быть сконцентрированы в учебных программах по интегрированным и могут быть реализованы как в форме основных, так и дополнительных занятий, в урочной и внеурочной деятельности (факультативы, кружки, самодеятельность и т.п.).

Но самое главное при этом – содержание национального образования должно обеспечивать возможность активного вступления личности в равноправный диалог с инокультурным окружением, что обеспечивается содержанием федерального компонента и национальных образовательных программ. С помощью такого содержания образования решаются общепедагогические задачи. Они служат также основой цивилизованного диалога представителей различных этносов и культур, гармонизации межэтнических отношений в реальной социально-политической жизни.

Таким образом, вышеназванное положение должно стать основой реализации национальных культур в полиэтнических школах и способствовать этносоциализации учащихся в современном многонациональном обществе.

О.И.Близнецова

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Организация самостоятельной работы может быть рассмотрена в аспекте как традиционного так и инновационного образования. Традиция организации самостоятельной работы имеет длительную историю. Ещё в 50-60-е годы XIX века К.Д.Ушинский обосновал некоторые пути организации самостоятельной работы, считая эту проблему центральной в своей системе. Начало XX столетия ознаменовалось рядом исследований, послуживших основой развития теории самостоятельности учащихся в обучении, начало которой было положено: работами П.П.Блонского, С.Т.Шацкого. Это, в свою очередь, вызвало необходимость теоретического анализа сущности самостоятельной работы, определения и классификации её видов. Исходные позиции для такого анализа сформулированы в ряде работ известных педагогов второй половины XX века: Б.П.Есипова, Н.Г.Дайри, Р.М.Микельсона, И.Я.Лернера, Н.А.Половниковой, М.Н.Скаткина, П.И.Пидкасистого.

Теоретические обоснования значимости самостоятельной работы в обучении школьников послужили основанием для увеличения доли самостоятельной работы в учебном процессе (до 70% - в старших классах). Эта тенденция сохраняется и усиливается в вузовском образовании. При этом, в дидактике высшей школы не исследована специфика самостоятельной работы студентов – она также рассматривается в контексте её видов: репродуктивного, продуктивного и творческого и форм – от конспектирования до моделирования, проектирования и работ исследовательского характера. В современной методике обучения в высшей школе по-прежнему проблема организации самостоятельной работы сводится к решению узко-методических задач формирования частных навыков самостоятельной работы. В связи с этим для многих преподавателей остаётся открытым вопрос: «Как организовать эту важнейшую для современного студента работу, чтобы обеспечить эффективность обучения, помочь реализовать свой потенциал и, при этом, избежать перегрузок?»

Поиск ответа на этот вопрос неизбежно сопровождается рядом трудностей теоретико-методологического и практического характера.

Основная проблема связана с определением сущности самостоятельной работы. По этому поводу существует столько мнений, сколько авторов причастны к решению проблемы. Приведём лишь некоторые из них: « самостоятельная работа – индивидуальная или коллективная *деятельность,* осуществляемая без непосредственного руководства учителя [1, стр.308-309]; «самостоятельная работа - это *выполнение учащимися заданий* без всякой помощи, но под наблюдением учителя (М.Микельсон); «самостоятельная работа - это *такая работа,* которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное время….» (Б.П.Есипов); «самостоятельная

работа - это *средство организации и выполнения* учащимися определённой деятельности в соответствии с поставленной целью» [5, стр.34-43]. Так что же такое самостоятельная работа по своей сути - деятельность, особая работа, выполнение заданий, или средство организации деятельности?

Содержательный анализ подходов к определению самостоятельной работы находим в психологических трудах И.А.Зимней, которая рассматривает её как *специфическую форму учебной деятельности,* как её высшую форму, как форму самообразования [4, стр. 250]

Рассмотрение самостоятельной работы как специфической формы учебной деятельности с психологических позиций требует, прежде всего, определения особенностей ее структуры. Известно, что структура учебной деятельности соответствует общей структуре деятельности и включает в себя два ряда компонентов: а) потребности, мотивы, цели и б) действия и операции. «Реализация этих компонентов, - пишет В.В. Давыдов, - происходит благодаря функционированию таких планов деятельности, как чувство (эмоция), восприятие, воображение, мышление, внимание воля, но каждый план имеет специфический *учебный характер*….» [2;156] Все названные компоненты в самостоятельной деятельности приобретают своеобразие в характере функционирования, динамики и влияния на ее результат.

Самостоятельная работа как специфическая форма учебной деятельности побуждается адекватными ей мотивами: собственного самосовершенствования, личностного роста, углубления знаний, расширения кругозора и другими. Как показали проводимые нами эмпирические исследования и опыт организации такой работы в вузе, характер мотивов определяется, прежде всего, отношением к ней студента. В свое время В.Н. Мясищев отмечал, что мотив как основание действия, является не чем иным, как выражением отношения к объекту действия и субъективно выступает как желание, стремление, сознание долга, необходимости и т.д.

Диагностика доминирующего отношения к самостоятельной работе студентов 2 курса факультета педагогики и психологии НГГУ в ходе которой студентам предлагался выбор из предложенного перечня видов самостоятельной работы (девяти наименований) трёх наиболее значимых и трёх наименее значимых, показала, что как наиболее значимые из репродуктивных видов самостоятельной работы студенты выбрали конспектирование (47,3% студентов), мотивируя выбор тем, что «…конспектирование для меня более удобно, я больше запоминаю, мне комфортнее, спокойнее», «…конспект наиболее интересен, так как я могу выделить самое главное в тексте, а затем кратко эту мысль записать». Как наиболее значимые из работ продуктивного типа выбрали дополнение к содержанию лекции 36,1% студентов, объяснив свой выбор следующим образом: «…эта работа помогает мне подготовиться к семинару, так как те дополнения, которые я делаю по ходу прочтения конспекта лекции углубляют мои знания, вызывают некоторые вопросы, ответы на которые интересно искать…». Среди

работ творческого характера как наиболее значимое выбрано написание эссе незначительным числом студентов (16,6%), выбор мотивирован следующим образом: «…в эссе можно выразить свои мысли, чувства, обосновать свою позицию, эссе помогает раскрыть себя: это нерегламентированный, творческий вид заданий».

Как видно, из обоснований студентами своих выборов, отношение к самостоятельной работе – отрицательное, положительное или нейтральное порождает соответствующую мотивацию – от желания без лишних усилий выполнить задание до стремления раскрыть свой творческий потенциал. Характерно, что нейтральное отношение зафиксировано к ряду важнейших в самостоятельной работе заданий: дополнение к содержанию лекции, написание комментария к первоисточнику или к событию психологического содержания, разработка проектов. Обнаружено также, что доминирующими мотивами выполнения самостоятельной работы у таких студентов являются мотивы благополучия, избегания, вынужденности, которые не только не побуждают к поиску средств самосовершенствования, но и снижают эффективность усвоения учебной информации, которое остаётся формальным и исключает возможность его переноса в другие учебные ситуации.

Другой важнейшей проблемой организации самостоятельной работы является проблема целеполагания.

Организация целеполагания или управление этим процессом в рамках самостоятельной работы представляет собой, прежде всего, важнейшую методическую проблему, решение которой связано с характером деятельности преподавателя, последовательностью и организованностью его действий, Известно, что формирование способности к целеполаганию происходит в совместной деятельности студента и преподавателя; а ее результатом является интериоризация («вращивание» внутрь (по Л.С. Выготскому) тех структурно-функциональных единиц сознания, которые первоначально возникают во внешнем плане. Определение цели преподавателем, обеспечение им условий для ее осознания и принятия студентом; безусловно, важно для такого «вращивания», но недостаточно. Необходимо, чтобы студент как субъект самостоятельной деятельности мог планировать ее, осуществлять намеченные программы, контролировать ход их реализации, оценивать результаты, так как становление субъекта деятельности есть процесс освоения ее основных структурных образующих: смысла, *цели*, способов преобразования объективного мира.

Известно, что целеполагание как всякий психический процесс имеет содержательные и динамические характеристики. Требования к содержанию цели достаточно широко представлены в научно-методической литературе, четко определены её содержательным характеристики: *необходимость и достаточность*, для той или иной учебной ситуации; *конкретность, достижимость*, отражающие те знания, умения, навыки, а также качества личности учащегося, формирование и развитие которых возможно в рамках выполнения конкретного

задания. Важнейшей характеристикой цели является ее *«измеряемость», или диагностичность,* которая, является основой и непременным условием развертывания процесса целеполагания, но лишь в случае, когда студент владеет средствами проверки ее достижения. Если такие средства выделяются преподавателем как необходимые моменты учебной деятельности, можно предполагать, что в самостоятельной работе студентов они будут реализованы. Заслуживает внимания тот факт, что студенты, предпочитающие работы продуктивного и творческого характера более четко определяют цель самостоятельной работы именно в ее содержательном аспекте. Поэтому проблема целеполагания рассматривается нами как ключевая в организации самостоятельной работы.

Методологической основой формирования способности студентов к целеполаганию являются идеи субъектного подхода, основы которого были заложены С.Л.Рубинштейном, утверждавшим, что вся психика и познание человека субъектны. По мнению А.В.Брушлинского, методологический принцип субъектности может составить общее для всех направлений психологической науки концептуальное ядро изучения психической реальности. «Человеку внутренне присуще изначально быть субъектом, развиваясь в этом качестве до сознательного деятеля и….максимально свободного существа, способного целенаправленно преобразовывать внутренний и внешний мир по своим собственным законам» (6., стр. 226-227.). Формирование способности к целеполаганию в самостоятельной работе, в связи с этим, как способности к самостоятельной постановке цели, к целеобразованию возможно только в ситуации, когда студент выступает не в позиции учащегося, добросовестно выполняющего требования преподавателя и принимающего им сформулированные цели, а становится субъектом процесса целеполагания.

Теоретической основой формирования способности к целеполаганию на уровне конкретного методологического знания является понимание способности как свойства функциональных систем, которое имеет индивидуальную меру выраженности, проявляется в успешности и качественном своеобразии освоения отдельных психических функций. Основополагающей является также идея С.Л.Рубинштейна о структуре способности, согласно которой в её состав входят общественно выработанные операции, освоение которых опирается на генерализацию (обобщение) существенных для данной области отношений как внутренних условий превращения данных операций в способности, а также результаты исследования проблемы целеобразования О.К.Тихомировым. В соответствии с названными теоретическими позициями и результатами пилотажных исследований по проблеме организации целеполагания в учебной деятельности студентов в структуре способности к целеполаганию как необходимые компоненты выделяются:

- способность к осознанию цели (осознание предвосхищения будущего результата, осознание возможности достижения цели, осознание степени её приемлемости (отношения цели к потребностям);

- способность к принятию цели - превращение внешнего требования (требования деятельности, учебной ситуации, или требования, предъявленного преподавателем) в индивидуальную цель, выбор требования;

Рассмотрим некоторые аспекты проблемы целеполагания на примере конспектирования первоисточников как виде работы, наиболее предпочитаемом студентами по результатам экспресс-диагностики. На одной из лекций студенты получили ряд заданий для самостоятельной работы, среди которых – конспектирование первоисточника. После выполнения задания предлагалось ответить на вопрос: «Какова была цель конспектирования вами предложенной работы?». Большинство студентов написали: «выполнить задание», «получить высокую рейтинговую оценку», «статья оказалась интересной», «чтобы потом не отрабатывать». Лишь отдельные студенты отмечали желание узнать больше по данному вопросу, расширить свой кругозор, углубить знания, усвоенные на лекции. Цель, как известно, определяет и характер деятельности: конспект многих студентов представлял собой выписки из статьи, цитаты, порой лишенные логических связок.

Проблемы, возникающие у студентов при конспектировании, являются следствием несформированности у них умений работы с источниками информации: их прочтения, осмысления и понимания текста, письменной организации материала. Необходимость формирования этих умений настоятельно подчеркивается во всех методических рекомендациях, касающихся самостоятельной работы при одной общей тенденции – все они игнорируют момент целеполагания. Между тем, именно самостоятельная работа является тем видом деятельности, в котором студент может осознать важность постановки целей и научиться их определять без помощи преподавателя.

Положительное отношение студентов к самостоятельной работе, адекватная мотивация и способность к целеполаганию являются психологической основой готовности к самостоятельной работе, однако её выполнение требует специфических действий: целеполагания, планирования, программирования, самоконтроля. Каждое из них согласно В.В. Давыдову имеет в своей основе определённые умственные действия, являющиеся для студента способом «открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и становления, внутреннего единства этого целого» [3., стр. 127]. Ещё в середине прошлого века П.Я. Гальперин теоретически обосновал и доказал на материале изучения опыта работы учителей школы необходимость создания условий для формирования умственных действий в совокупности всех свойств. Выделяя в осваиваемом действии ориентировочную и исполнительскую части, П.Я.Гальперин особую роль придавал первой, считая её «управляющей инстанцией», выполняющей познавательную, планирующую и контрольную функции и центральным звеном формирования умственного действия [2, стр.267-270]

В организации самостоятельной работы создание ориентировочной основы действия крайне важно, однако, проблема заключается в том, что составление

схемы для выполнения любого задания – конспектирования, комментария, написания эссе, даже конспектирования первоисточника требует профессиональных знаний не только педагогики и психологии, но и предметного содержания, с которым работает студент. Если схема составлена грамотно, выполнение одного указания за другим обязательно приведёт к ожидаемому результату и цель будет достигнута. Следует иметь в виду, что схема ориентировочной основы действия не является алгоритмом, так как в ней каждое предписание рассчитано на понимание того отрезка действия, на котором студент его производит.

Организация самостоятельной работы студентов предполагает постепенный переход от системы внешнего управления (со стороны преподавателя) к самоуправлению. Характер внешнего управления, по мнению Л.М. Фридмана определяется степенью его жёсткости, или количеством указаний со стороны преподавателя. «Под жёсткостью управления учением будем понимать жёсткость последовательности действий ученика в процессе учения, извне определяемой учителем или обучающей системой. Чем больше эта последовательность определяется самим учеником, тем более гибким является управление. Жёсткость управления учением должна быстро убывать по мере внутреннего роста учащихся, освобождая тем самым место для гибкости управления» [7, стр.356].

Как видим, многие инновационные формы организации самостоятельной работы имеют в своей основе идеи, существующие в психологии на протяжении десятилетий, необходимо лишь осознать их и переосмыслить в отношении той социально-психологической ситуации студента, в которой он совершенствует себя как субъект деятельности.

Литература

1. Большая педагогическая энциклопедия в 2-х томах. – М., Т.2. 1999, стр. 308-309.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов – М.,1999, стр. 267-270.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения М.1986, стр. 127.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. - М., 2004, стр. 250
5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М.,1972, стр. 34-43
6. ТатенкоВ.А. Психология в субъектном измерении. Киев, 1996, с 226-227
7. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. – М., 2004, с.356.

А.Б.Потемкина

ПУТИ СОТРУДНИЧЕСТВА ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование сегодня рассматривается как движущая сила прогрессивного и стабильного развития общества. В связи с этим выдвигаются и новые цели образования, ориентированные на подготовку выпускника любой ступени к успешной

самостоятельной жизнедеятельности в условиях неопределенности современного общества. Российское социальное образование не могло не испытать на себе тенденций и влияния мирового образовательного процесса. Исследования показывают, что современная подготовка специалистов по социальной работе излишне теоретизирована, зачастую оторвана от практики, не ориентирована на конкретные потребности социозащитных учреждений, что отражается на качестве профессиональной готовности выпускников.

Преобразования, проходящие в настоящее время в социальной сфере, направлены, прежде всего, на повышение качества социальных услуг, рациональное и эффективное использование труда специалистов, повышение эффективности работы каждого учреждения.

В системе социального обслуживания населения города Нижневартовска создана и успешно работает сеть специализированных учреждений социального обслуживания, предоставляющих комплекс услуг, направленных на улучшение положения менее защищенных слоев населения. Эффективность работы этих учреждений зависит от многих факторов, в том числе от наличия хорошей материально-технической базы, уровня и качества профессиональной подготовки специалистов, выбранных форм и методов работы, наличия отлаженной системы внутриведомственного и межведомственного взаимодействия, от того, насколько деятельность учреждения основана на современных достижениях науки в области социальной работы.

Сегодня становится актуальной проблема обеспечения взаимодействия вузов, осуществляющих подготовку по специальности «Социальная работа», и учреждений системы социальной защиты населения (потенциальных работодателей). Важнейшей целью такого сотрудничества является качественная подготовка специалистов по социальной работе, готовых к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности, конкурентоспособных на рынке труда, а также научное сопровождение и повышение квалификации кадров социальных служб.

В настоящее время можно выделить три преобладающих направления сотрудничества вуза и работодателей: 1) сотрудничество в области повышения квалификации специалистов; 2) научное сопровождение программного и методического обеспечения деятельности учреждений; 3) содействие социозащитных учреждений в профессиональной подготовке студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа».

Учреждение социального обслуживания ХМАО-Югры «Социальный приют для детей «Арго» (УСО «СПД «Арго») осуществляет взаимодействие с государственным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Нижневартовский государственный гуманитарный университет» (НГГУ) на основании подписанного соглашения с 2005 года.

В рамках данного соглашения реализуются следующие направления взаимодействия УСО «СПД «Арго» с кафедрой общей и социальной педагогики

НГГУ: обмен научно-педагогической документацией, участие обеих сторон в научно-практических конференциях, проблемных, методологических семинарах, «круглых столах» по актуальным вопросам науки и практики социальной защиты семьи и детей; помощь специалистам учреждения в разработке, рецензировании, оформлении методических и программных материалов, а также консультирование их преподавателями кафедры по вопросам научно-методической и научно-исследовательской деятельности учреждения.

Неоценима помощь преподавателей НГГУ в аттестационный период. Квалифицированная помощь при написании творческих отчетов, квалификационных работ и проведении мониторинговых исследований, экспертиза программ и проектов способствуют успешному прохождению аттестации специалистами и педагогическими работниками учреждения. Учитывая то, что аттестации, как эффективной форме стимулирования профессионального роста специалистов, в настоящее время уделяется особое внимание, сотрудничество в данной области является перспективным.

К важному направлению сотрудничества НГГУ с УСО «СПД «Арго» относится организация повышения квалификации работников учреждения. Анализ кадрового состава специалистов, работающих в приюте, свидетельствует о том, что спектр их профессиональной подготовки достаточно широк: педагоги, медицинские работники, юристы, специалисты производственных предприятий. Вопрос повышения их профессиональной грамотности, непрерывного профессионального роста очень актуален. В 2008 году на базе учреждения были организованы курсы повышения квалификации по актуальной теме: «Современные социально-педагогические реабилитационные технологии в деятельности специалистов социального приюта». В результате 25 специалистов и педагогических работников прошли подготовку и получили соответствующие удостоверения. Ценность такого сотрудничества состоит в том, что учреждение может сформировать свой запрос, определить наиболее актуальную и необходимую тематику курсов.

Следует остановиться и на такой форме сотрудничества, как организация практической деятельности будущих специалистов по социальной работе. Практика является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих специалистов, она позволяет студентам не только проверить усвоение теоретических знаний, полученных в процессе учебы, но и глубже осознать трудности и ценности социальной работы. Основная задача учреждения в данном направлении заключается в том, чтобы создать условия, в которых у студентов могут быть сформированы навыки практической профессиональной деятельности, основы профессиональной компетентности. Оформление документов, информации и запросов по защите прав и интересов детей, осуществление социального патронажа неблагополучных семей совместно со специалистами учреждения, проведение профилактических мероприятий с несовершеннолетними и членами их семей, участие в подготовке и проведении воспитательных и досуговых

мероприятий, разработка социальных проектов, участие в работе социально-медико-психолого-педагогических консилиумов, непосредственная помощь воспитанникам в подготовке учебных заданий – вот неполный перечень мероприятий, в которых участвуют студенты в период прохождения практики. За период с 2005 по 2009 год практику в УСО «СПД «Арго» прошли около 60 студентов очной и заочной формы обучения.

Возрастает востребованность в студентах в период летнего отдыха и оздоровления воспитанников учреждения. Помощь практикантов и волонтеров в реализации летних оздоровительных программ для учреждения значима, кроме того, сами студенты в процессе социально-педагогической деятельности приобретают опыт организации досуга, профессионального общения и взаимодействия с детьми и подростками.

В свою очередь, специалисты учреждения активно участвуют в работе установочных и итоговых конференций, проводимых в НГГУ, принимают участие в «круглых столах» и семинарах по вопросам практической подготовки студентов.

В заключении хотелось бы выделить некоторые перспективы сотрудничества УСО «СПД «Арго» и НГГУ. С учетом потребностей учреждения, оптимизации его деятельности и дальнейшего развития, основные направления сотрудничества следует расширить за счет: совместной разработки новых социальных технологий; проведения студентами университета исследований по актуальным темам и заявленным учреждением проблемам с дальнейшим написанием курсовых и дипломных работ; создания на базе НГГУ системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов учреждения.

Л.М.Скляр

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

При определении стратегии и тактики образования необходимо, в первую очередь, учитывать особенности современной социально-образовательной ситуации. Анализ данных исследований последнего десятилетия, проведённых различными ведомостями и с различными целями: психогигиенического мониторинга в рамках широкомасштабного эксперимента по совершенствованию структуры общего образования (2000-2004); государственного доклада о состоянии здоровья населения Российской Федерации (2002); переписи населения Российской Федерации (2002); ежегодных Государственных докладов «Положение детей в Российской Федерации» - показывает, что все категории участников образовательного процесса существенно изменились.

Большая часть детей дошкольного и школьного возраста имеет хронические заболевания, увеличилось количество детей с последствиями осложнений перинатального и постнатального развития. По данным Государственного доклада «Положение детей в Российской Федерации» (2006), удельный вес детей инвалидов в общей численности инвалидов на 1 января 2005г. составил 5,7%. На первое место выходят инвалидизирующие заболевания, связанные с психической патологией, в том числе, с умственной отсталостью (Л.П. Гришина, 2005; Н.В. Шипова, 2006). В России по разным оценкам, уже интегрировано в общеобразовательную школу около 40% детей с отклонениями в развитии. Ещё не вполне ясны пути и формы интеграции, механизмы её осуществления.

Педагоги, получившие образование в другой ситуации, в прошлом веке с его культурой полезности, не имеют ни достаточных знаний для работы с детьми 21 века, ни мотивации для их приобретения. Педагоги образовательных учреждений всех типов и видов сталкиваются с проблемами, которые раньше являлись специфичными для школ коррекционных. Для их решения необходимо владеть коррекционно-развивающими технологиями, уметь на основе педагогической диагностики разработать индивидуальный маршрут, организовать развивающую среду.

Отсутствие специалистов – дефектологов, воспитателей и учителей, подготовленных к работе с интегрированными детьми, осложняет организацию коррекционно-развивающего сопровождения.

Не проще жизнь и у родителей, чьё взросление выпало на эпоху 90-х годов с её нигилизмом, размытостью ориентиров. Сегодня можно говорить, что мы имеем дело с абсолютно неподготовленными к родительству людьми независимо от того, к которой из двух крайностей они относятся. Это либо не имеющие знаний, опирающиеся на свой опыт прошлого века, который в новых условиях не работает, либо активно изучающие литературу, преимущественно зарубежную, где описывается, возможно, ценный, но чужой опыт. Очевидно, что и педагогам и родителям на всех этапах получения ребёнком образования требуется просветительская и профессиональная помощь. Эффективное обучение растущей категории детей с ограниченными возможностями здоровья возможно лишь при условии специальной подготовки кадров.

Государственный документ (Закон РФ «Об образовании», «Концепция модернизации российского образования», «Федеральная целевая программа развития образования») определили стратегические задачи: создание системы образования в интересах личности, общества и государства, обеспечение доступности образования. Повышение доступности и эффективности образования является одним из важнейших стратегических ресурсов социально-экономического и общественно-политического развития России в 21 веке. Изменение качества российского образования и его оценка является одним из центральных направлений комплексной программы модернизации российского образования в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Для новых образовательных результатов необходима разработка и новых контрольно-измерительных материалов, другая система мониторинговых исследований и диагностики с учётом изменения контингента детей.

Эти изменения обусловлены общедемократическими процессами, вхождения России в мировое сообщество. Ратификация Россией международных Конвенций свидетельствует об изменении представления государства и общества о правах ребёнка-инвалида и постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей. Легитимным становится право любого ребёнка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития.

Программа ЮНЕСКО «Образование для всех», задачей которого является устранение разного рода барьеров на пути доступа различных групп населения к образовательным ценностям, актуализирует внимание к проблемам образования применительно к категории, именуемой сегодня «Лица с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ), именно эта внутренне многообразная категория граждан служит в обществе своего рода социальным индикатором истинной доступности образования для населения в целом.

Тенденция к росту числа лиц (особенно дети) с физическими и (или) психическими недостатками характерна для всей современной цивилизации, что связанно как с дальнейшим ослаблением естественного отбора, так и, в первую очередь, с усилением воздействия на человека всей совокупности патогенных факторов, продуцируемых современным производством и всем образом жизни в индустриальном обществе (техногенное отчуждение, социальные стрессы, наркотики, алкоголь и т.п.) (Смолин О.Н., 2007).

Особую важность проблема безбарьерного доступа к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья, включения их в систему непрерывного образования приобретает для современной России.

Директор департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей Минобрнауки России Алина Левицкая в своём выступлении на коллегии Министерства образования и науки России 11.01.2009г. по вопросу «О мерах по совершенствованию деятельности в сфере сохранения и укрепления здоровья обучающихся, организации их питания в общеобразовательных учреждениях» отметила, что две трети детей в возрасте 14 лет имеют хронические заболевания и лишь 10% выпускников общеобразовательных учреждений можно назвать здоровыми.

Она добавила, что общая заболеваемость в России детей в возрасте до 14 лет за последние пять лет возросла на 16%, а число детей 6-7 лет, не готовых к системному обучению в школе, превышает 32%. «Из 13,4 миллиона детей школьного возраста более половины (53%) имеют ослабленное здоровье», - подчеркнула Левитская. Очевидно, что растущая категория детей с проблемами здоровья требует особый подход к организации обучения.

На начало 2003года в стране насчитывалось 620,3 тыс. детей – инвалидов в возрасте до 18 лет, причём прирост их численности в сравнении с 1996г. составил 158 тыс. чел. В свою очередь, Министерство образования и науки РФ оценивает количество детей с ограниченными возможностями здоровья примерно в 1,5 млн. чел., что составляет около 4,5% от общего числа детей в стране (Т.В. Волосовец, 2003; Б.В. Белявский, А.С. Госпорьян, М.А. Новикова, 2006)

В последние годы в РФ произошли существенные изменения в образовательной политике, реализуемой в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Модернизация нормативно-правовой базы образования и социальной защиты инвалидов, понимание инвалидности, прежде всего, как социальной недостаточности, прямо или косвенно обусловливаемой нарушением здоровья, отказ от постулата необучаемости для некоторых категорий детей и молодёжи – это и многое другое создало новую ситуацию в сфере образования лиц с ограниченными возможностями (специального образования) в России.

В настоящее время в России существует дифференцированная сеть специализированных образовательных учреждений, непосредственно предназначенных для организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (коррекционные образовательные учреждения). Она включает в себя дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида, специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, в последние годы в России развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками. Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовать обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательных учреждениях, учреждениях начального профессионального образования, других образовательных учреждениях, не являющихся коррекционными.

История зарождения в системе образования комплексной помощи детям с особыми возможностями развития стала развиваться в российской педагогике сравнительно недавно вместе с формированием гуманистических ориентаций.

Назрела острая необходимость в понимании их проблем, уважении и признании их прав на дошкольное образование, желание и готовность включить их в детское сообщество, а не спрятать за стенами специального учреждения или оставить дома, сидящим у окна и наблюдающими за сверстниками. Такое включение стало возможным через инклюзивное образование.

Инклюзивное (включающее) образование дает возможность всем воспитанникам в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни. Инклюзивное образование направлено на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения.

Включение - обладает ресурсами, направленными на стимуляцию равноправия обучающихся и их участия во всех аспектах жизни коллектива.

Интеграция - выборочное помещение детей с ограниченными возможностями развития в обычные образовательные учреждения.

Интеграция и включение наиболее успешны в детских садах комбинированного вида. В этих условиях, возможно, эффективно осуществлять интеграцию детей с учетом развития каждого ребенка. Наше дошкольное учреждение располагает такими условиями. В дошкольном учреждении создана психолого-медико-педагогическая служба сопровождения детей с особыми возможностями здоровья. Это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения, который определил основные принципы сопровождения в условиях жизнедеятельности ДОУ.

Сопровождение как процесс, как целостная система деятельности опирается на определенные принципы. Основополагающим принципом является соблюдение интересов ребенка. Педагог, занятый в системе сопровождения, призван решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка, т.е. способствовать созданию условий на уровне семьи и ДОУ.

Успешность помощи ребенку часто зависит от нескольких специалистов или от того, как взаимодействуют специалист и родитель.

Еще один важный принцип сопровождения – это принцип системности сопровождения, который реализуется через единство диагностики, коррекции и развития – определение основных задач и мероприятий по оказанию помощи ребенку.

Общими задачами психолого-педагогического сопровождения являются: предупреждение возникновения проблем развития ребенка; помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, социализации; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) родителей, педагогов.

Практика коррекционной работы побудила нас изучить и внедрить опыт интегрированного обучения.

Педагогический коллектив отработал и использует следующие модели интеграции: полной интеграции, когда ребенок с проблемами в развитии воспитывается в массовой группе. Овладеть программой обучения помогают специалисты, воспитатели группы, которую посещает ребенок; частичной интеграции, когда ребенок по состоянию здоровья посещает лишь некоторые занятия и другие мероприятия, проводимые в ДОУ.

В ходе сбора данных о детях-инвалидах проведен анализ уровня развития, исходя из специфики заболеваний.

Осуществление комплексной реабилитации детей с проблемами развития возможно лишь при реализации индивидуальных программ (или маршрутов, как мы их называем) развития и при обеспечении эффективности комплексной

работы специалистов различного направления в зависимости от потребностей «особого» ребенка и запросов родителей.

Содержание и направление индивидуальных маршрутов разительно отличаются друг от друга. Это продиктовано не только наличием различных дефектов развития, но и разницей в начальном уровне интеллектуального, физического и личностного развития. При определении маршрута важно знать функциональные возможности и возрастные особенности каждого ребенка, его адаптивные ресурсы, ограничения, связанные со здоровьем, спецификой развития и др. Необходимо уметь выделить факторы риска в развитии каждого ребенка и с их учетом разработать оптимальную систему подготовки ребенка.

Так образовательный маршрут (для детей с нарушением интеллекта и с признаками деструктивного поведения) планируется по трем этапам, соответствующим уровню развития ребенка. Сроки работы в каждом случае устанавливаются, исходя из возможности конкретного малыша и показаний мониторинга. Переводим на следующий этап только в случае усвоения задач предыдущего.

С целью обеспечения социальной адаптации детей-инвалидов разработан специальный план взаимодействия профильных специалистов. План работы включает в себя коррекционно-развивающее, образовательное и лечебно-профилактическое воздействие на ребёнка с особыми возможностями здоровья, в том числе с использованием сенсорной комнаты.

Сенсорная комната позволяет выполнить следующие процедуры психологического и коррекционно-педагогического воздействия: релаксацию, снятие мышечного напряжения; стимулирование чувствительности и двигательной активности детей; развитие, коррекцию зрительно-моторной координации и сенсорно-перцептивной чувствительности; фиксирование внимания и управление им; повышение психической активности за счет стимулирования эмоциональных реакций; развитие воображения и творческих способностей; коррекцию психоэмоционального состояния.

Ежедневный план работы с детьми-инвалидами включает лечебную физкультуру, обязательные занятия в бассейне (индивидуально при участии инструктора ЛФК на начальных этапах; в группе с детьми под руководством инструктора по плаванию после привыкания к воде); занятия по развитию речи, музыке, рисованию в соответствии с учебным планом группы, в которой находится ребенок-инвалид. Обязательно посильное участие детей-инвалидов во всех общих мероприятиях ДОУ: праздниках, спортивных развлечениях, театрализованных представлениях, соревнованиях, играх и эстафетах в соответствии с их физическими возможностями.

Таким образом, различные формы интеграции детей – инвалидов, используемые в нашем ДОУ, направлены, прежде всего, на нормализацию жизни каждого ребенка, включение его в сферу нормальных социальных отношений, его всестороннее развитие.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А.Бауэр

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СОЦИАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В современных условиях для создания конкурентоспособной продукции возрастает спрос на работников нового типа, которые владеют более широкими умениями и компетенцией, могут работать в команде, создавать и эффективно использовать новую технику и технологию. В настоящее время профессионально образование и обучение приобретают значимость не только для конкретного работника, но и для работодателей и членов общества в целом.

Социальное партнерство как способ согласования социальных интересов в профессиональном образовании – достаточно новое явление в нашей жизни. Термин "социальное партнерство в образовании" - как и сама деятельность, получили полноправное признание в современной России несколько лет назад и продолжает привлекать внимание общественности и научных исследователей [1].

Мало кто сомневается, что образование является одной из наиболее значимых ценностей в обществе. Социальное партнерство в сфере профессионального образования, в отличие от партнерства в сфере труда, имеет свои особенности. Если классический метод примирения интересов партнеров в сфере труда нацелен на переговоры о заработной плате, коллективных переговорах, то социальное партнерство в сфере профессионального образования направлено на развитие труда среди молодежи и тесно связано с процессом подготовки к труду тех, кто еще пока не был им занят, а также переподготовкой высвобождаемых работников [2].

Понятие «социальное партнерство» применительно к профессиональному образованию представляет собой систему договорных отношений образовательных учреждений с работодателями, службами занятости, профсоюзами, родителями и т.п., позволяющих отслеживать и адекватно реагировать на динамику развития рынка труда, объемы и структуру востребованных профессий, а также диктуемые обществом социально-культурные приоритеты [3].

Согласно Закону Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании», образовательное учреждение осуществляет свою деятельность в интересах личности, общества и государства. В ФЗ РФ от 22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (ст.3) также сказано, что высшее учебное заведение несет ответственность за свою деятельность перед личностью, обществом и государством. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года говорится, что активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России,

семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессиональное, педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты. Национальная доктрина образования РФ ставит в качестве актуальной государственной задачи «привлечение работодателей и других заказчиков, специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка труда».

Другими словами, система профессионального образования должна постоянно адаптироваться, изменяться, чтобы находить новые способы взаимодействия с социумом, соответствовать новым требованиям. Это достигается созданием механизма взаимодействия учреждений профессионального образования с внешней средой посредством социального партнерства.

Основной целью социального партнерства в сфере профессионального образования является обеспечение высокого качества и эффективности подготовки, переподготовки квалифицированных кадров.

По мнению С.А. Карпова, главным результатом внедрения механизма социального партнерства в сфере профессионального образования должно стать решение следующих взаимосвязанных задач: воспитательной (формирование у обучающегося личностных качеств, направленных на активное включение в трудовую деятельность, вовлечение в добровольческую деятельность); учебной (совершенствование профессиональных знаний, профессиональная подготовка высококвалифицированных кадров); научно-производственной (поддержание постоянной профессиональной готовности, мотивация к саморазвитию и движению по ступеням профессиональной карьеры) [4].

Основные принципы социального партнерства заключаются в соблюдении норм законодательства; полномочности представителей сторон; равноправии сторон в свободе выбора и обсуждении содержания договоров, соглашений; добровольности сторон в принятии на себя обязательств; реальности обеспечения принимаемых обязательств; систематичности контроля и ответственности за выполнение обязательств [5].

Социальное партнерство позволяет *вузу* – расширить сферу своей деятельности; найти сторонников в защите социальных интересов; повысить уровень и качество подготовки выпускников*;* учитывать требования работодателей к содержанию подготовки специалистов; предоставлять образовательные и консультационные услуги научно-методического характера; использовать материально-техническую базу предприятий–партнеров для проведения семинарских, лабораторных занятий, для прохождения всех видов практик; получить дополнительное финансирование на развитие собственной материально-технической базы; привлекать ведущих специалистов предприятий-партнеров для руководства социальными проектами, курсовыми работами студентов; гармонизировать взаимоотношения с потенциальными партнерами по поводу стратегии отраслевого образования;

студенту – ознакомиться с работой ведущих учреждений отрасли, условиями труда персонала, спецификой организации производства; проходить различные виды практик на профильных предприятиях, в составе их действующих подразделений, временно трудоустроиться на предприятии в период обучения в вузе;

учреждения получают дополнительные возможности – создавать условия для становления и развития системы переподготовки (повышения квалификации) работников предприятий; осуществлять деятельность по поиску и привлечению способных выпускников; ощутимо уменьшить продолжительность профессиональной и социально-психологической адаптации молодых специалистов к условиям труда; осуществить с помощью средств массовой информации презентацию деятельности предприятия, улучшить его имидж в глазах молодых граждан;

органам власти – сформировать систему дополнительной занятости студентов-старшекурсников, работающих в свободное время; стабилизировать или улучшить социально-экономическую ситуацию в городе, регионе; обеспечить усиление доверия к власти, формирование положительного общественного мнения; снизить социальную напряженность в обществе.

И.П. Смирнов выделяет следующие формы работы образовательных учреждений с социальными партнерами - договорные и организационные [6]. Договорные формы включают в себя все виды взаимодействия на основе двухсторонних и многосторонних договоров. (При проведении практик подготовки специалистов по социальной работе заключены 15 договоров с социозащитными учреждениями города и района).

Организационные формы, помимо наличия договоров, предполагают создание совместных органов по координации социального партнерства. Организационные формы сотрудничества предполагают создание структур, имеющих специальные полномочия и действующих на основе уставных регулирующих документов (попечительских советов, координационных комитетов с участием органов государственной власти, органов местного самоуправления, работодателей, родительской и студенческой общественности).

В конце прошлого учебного года Председатель Думы Югры В.Сондыков и ректор НГГУ С.И. Горлов в Нижневартовске подписали соглашение о сотрудничестве. Согласно документу, стороны будут осуществлять обмен информационными ресурсами с привлечением заинтересованных лиц и организаций, обсуждать актуальные проблемы и искать пути их решении, устанавливать творческие связи, оказывать содействие в создании необходимых организационных, технических условий для эффективного творческого, научно-педагогического сотрудничества, решения научных и профессиональных задач, проводить совместную работу по реализации социально-образовательных, научных, культурных проектов, осуществляемых на территории автономного округа. Важно также, что соглашение носит бессрочный характер. В связи с этим перспективы социального партнерства при подготовке специалистов по социальной работе видятся в следующем:

- создание учебно-методического центра по подготовке, переподготовке кадров в сфере социального образования на базе НГГУ;
- проведение ежегодной научно-практической конференции «Социальные чтения» с привлечением заинтересованных специалистов региона в области социальной работы;
- организация совместных социальных проектов по решению актуальных задач в области социальной сферы;
- разработка учебных планов, учебных программ третьего поколения с учетом пожеланий социальных партнеров;
- создание благоприятных условий для трудоустройства выпускников;
- улучшение информационного обеспечения по вопросам профессионального образования.

Социальное партнерство как механизм регулирования не только учитывает интересы партнеров, но и становится фактором общественного развития, способствует социальной, экономической и политической стабильности.

Литература

1. Манец Т.В. Социальное партнерство в системе профессионального образования как институциональное соглашение. Автореф. дис…канд. экон. наук. Челябинск,2009.
2. Олейников О.Н. Социальное партнерство в сфере профессионального образования // Национальная Обсерватория профессионального образования Российской Федерации. М., 2001. С. 15.
3. Смирнов И.П. Человек – образование – профессия – личность. М., 2002.С. 420.
4. Карпов С.А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования Росатома // Высшее образование в России. 2009. № 2. С.119.
5. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика. М.,2001. с. 268.
6. Смирнов И.П. Теория профессионального образования. М., 2006. С. 232.

Е.М.Белоусова
Научный руководитель: Кругликова Г.Г.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

Оценить эффективность работы по формированию готовности подростков к осознанному выбору профессии можно лишь определив критерии и показатели эффективности, а также подобрать методы и методики отслеживания результатов социальной работы по формированию готовности подростков к осознанному выбору профессии.

Оценка эффективности предполагает сопоставление результатов с намеченными целями и с затраченными в ходе ее реализации ресурсами. Оценка эффективности социальных служб подразумевает: 1) оценку качества; 2) оценку экономичности; 3) оценку действенности; 4) оценку результативности. Все эти элементы объединяются в комплексную оценку, которая, предполагает оценку

организации в целом, оценку отдельных ее программ, компонентов программ, сотрудников и оценку работы с конкретными клиентами [2, с. 42].

Е.И. Комаров выделяет два подхода к определению эффективности социальной работы:

- соотношение между достигнутыми результатами (эффектами) и затратами, связанное с обеспечением этих результатов;

- фактически достигнутые и необходимые результаты (эффекты) [1, с. 237].

Эффективность – это обобщенный, интегральный показатель качества системы. Он определяется как внутренними свойствами системы (значениями различных показателей, характеризующих потенциал и ресурсы), так и условиями, в которых система функционирует [3, с. 231].

Эффективность деятельности определяется с помощью конкретных критериев. В литературе понятие «критерий» характеризуется как отличительный признак, объективно отражающий состояние того или иного процесса, явления, объекта либо субъекта.

Определение критериев эффективности имеет важное значение как для научной, так и для практической деятельности социальных служб. В первом случае они служат важным инструментом для исследования результативности предоставления социальных услуг населению, во втором – являются системой ориентиров, нацеливающих на достижение конкретных и действенных результатов в социальном обслуживании, адекватных реальным потребностям и нуждам различных категорий населения, а потому могут выступать в качестве стандартов социального обслуживания, системы нормативов [3, с. 228].

Критерии должны отвечать определенным требованиям, они должны быть:

- объективны, отражать существенные и повторяющиеся признаки;
- необходимы и достаточны, быть мерилом оценки результатов деятельности;
- содержать качественно-количественную информацию о функционировании системы.

Критерии эффективности социальной работы должны носить комплексный характер. С одной стороны, они представляют собой систему нормативных критериев, отражающих эффективность этого процесса, с другой – систему показателей, отражающих состояние клиентов социальных служб (отдельных личностей, семьи, социальной группы). Поэтому эффективность социальной работы может определяться на основе как общих, так и специфических критериев, причем общие служат для оценки ее эффективности в целом, а специфические – для оценки конкретных социальных услуг, отдельных видов и методов социальной работы, деятельности отдельных специалистов и учреждений.

Каждый критерий может включать группу качественных и количественных показателей, раскрывающих его содержание и свидетельствующих об уровне достижения целей, то есть более дробных характеристик, необходимых для практического проведения анализа состояния и оценки социальной работы.

По мнению Е.И. Холостовой, единого подхода к определению структуры критериев и показателей, годных на все случаи оценки эффективности, быть не может. Особенность оценочных задач в каждом конкретном случае обязательно должна учитываться исследователем и получать свое специфическое отражение в структуре критериев [3, с. 228].

По формированию готовности к осознанному выбору профессии подростков можно выделить следующие критерии эффективности деятельности специалиста по социальной работе:

- количественные: количество проведенных занятий; количество подростков принимающих участие в мероприятиях;
- качественные: уровень готовности к осознанному выбору профессии, уровень удовлетворенности специалистов, уровень удовлетворенности подростков проведенными занятиями.

Уровень их готовности к осознанному выбору профессии включает в себя уровни сформированности психофизиологического, мотивационно-ценностного и когнитивно-социального компонентов.

Показатели эффективности социальной работы по формированию готовности к осознанному выбору профессии.

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Количество занятий		
Подросток посетил не менее 20 занятий по формированию готовности к осознанному выбору профессии.	Подросток присутствовал на 10 занятиях.	Посещал занятия менее 10 раз.
Уровень готовности к осознанному выбору профессии		
психофизиологический компонент		
Подросток обладает личностными качествами, которые являются профессионально важным качествам в избранной профессии. Его интересы и склонности соответствуют предпочитаемой профессии. Подросток обладает устойчивостью в интересах, целеустремлен, проявляет активность к получению профессии. Он осознает состояние своего здоровья и может сопоставить с медицинскими противопоказаниями к профессии.	Подросток обладает личностными качествами, которые частично составляют профессионально важным качествам в избранной профессии. Интересы воспитанника проявляются к определенной профессии, но не всегда склонности соответствуют ей. Подросток стремиться к получению профессионального образования. Однако при выборе профессии могут не учитываться медицинские противопоказания к определенному виду труда.	Личностные качества подростка не соответствуют профессиональным в выбранной профессии. Интересы неустойчивы, не может определиться к какой профессиональной деятельности стремиться. Состояние здоровья не является важным критерием при выборе профессии.

мотивационно-ценностный компонент		
Осознает выбор профессии как важное событие в жизни. Преобладающими мотивами выбора профессии являются интерес к проф. деятельности, самореализация в труде. Осмысленное отношение к труду как средству удовлетворения человеческих потребностей.	Считают, что профессиональный выбор не особо важен в жизни человека. Сформирована мотивационная сфера получения профессии как необходимости для дальнейшей жизни. Ценностные ориентации представлены в виде потребностей личности человека.	Ошибочные мотивы выбора профессии такие как: престиж профессии, высокая заработная плата; легкость в получении образования; учебное заведение, которое находится поближе к дому и др. Отрицательное отношение к труду.
когнитивно-социальный компонент		
Имеются знания, необходимые для успешного овладения избираемой профессией. Подросток полностью ориентируется в мире профессий, а также имеет практический опыт в различных сферах деятельности. Владеет информаций о спросе избираемой профессии на рынке труда.	База знаний частично не сформирована, имеются пробелы в знаниях. Информированность о профессиях не систематизирована. Имеется опыт только в определенном виде деятельности. Владеет информацией о спросе на рынке труда, но при выборе профессии не учитывается ее востребованность.	Подросток не задумывается над тем, что знания, получаемые в школе нужны для будущей практической деятельности. Знания о профессиях, особенностях, предметах и условиях труда недостаточны для осознанного выбора. Нет умений и навыков, необходимых для успешного овладения выбранной профессии.
Уровень удовлетворенности специалистов		
Оценивают проведенные мероприятия достаточно высоко, отмечают высокий уровень подготовки и проведения занятий. Активно принимают участие в подготовке и реализации мероприятий.	Оценивают проведенные мероприятия как необходимые, отмечают отдельные недостатки в содержании и проведении мероприятий.	Занятия не вызвали интерес у специалистов.
Уровень удовлетворенности подростков проведенными занятиями		
Понравились все проведенные мероприятия, подросток активно принимал участие во всех занятиях.	Частично понравились занятия, но не во всех активно участвовал.	Мероприятия не понравились, подросток не считает нужным участвовать в подобных занятиях.

В ходе оценки эффективности могут применяться математические, социологические, статистические, эвристические и другие методы анализа.

Количество проведенных занятий и количество подростков принимающих участие отслеживается с помощью журнала или тетради учета занятий.

Для определения уровня готовности к осознанному выбору профессии используются следующие методы и методики: опросник для определения структуры

темперамента В.М. Русалова, характерологический опросник К. Леонгарда, тест изучения характерологических особенностей Г. Шмишек, диагностику «Тип личности» Дж. Холланда, «Карта интересов», разработанную А.Е. Голомштоком, опросник «Каков Ваш творческий потенциал?» Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой, тест интересов и склонностей С.И. Вершинина, «Ценностные ориентации» М. Рокич, «Трудовые ценностные ориентации старшеклассников» Е.М. Павлютенков, методика «Мотивы выбора профессии» С.С. Гриншпун.

Уровень удовлетворенности специалистов и подростков определяется с помощью рефлексии и анкетирования.

Таким образом, выделенные качественные и количественные критерии и показатели позволят оценить эффективность деятельности по формированию готовности к осознанному выбору профессии подростков.

Литература

1. Менеджмент социальной работы. / Под ред. Е.И. Комарова и А.И. Войтенко. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

2. Оценка эффективности деятельности учреждений социальной поддержки населения/Под ред. П.В. Романова и Е.Р. Ярской-Смирновой. Серия «Научные доклады: независимый экономический анализ». М.: Московский общественный научный фонд; Центр социальной политики и гендерных исследований, 2007.

3. Теория социальной работы: Учебник / Под. ред. проф. Е.И. Холостовой. М.: Юристь. 1999.

Г.Г.Кругликова

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Самым главным признаком добровольчества является то, что доброволец или волонтер часть своего свободного (личного) времени, сил, знаний добровольно (без принуждения или указания «сверху») тратит на выполнение деятельности, которая приносит пользу другим людям или обществу в целом.

Доброволец – а) гражданин, осуществляющий благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации (ст. 5 Закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»); б) человек, который без оплаты и принуждения со стороны исходя из личной заинтересованности, выполняет работу, направленную на благо общества.

Большая социальная значимость волонтерства признается за рубежом как широкими слоями населения, так и деятелями политики и экономики. В России волонтерская деятельность уже не новость, но о повсеместном распространении добровольчества говорить еще не приходится.

В последние годы существенно изменились мотивы, по которым люди добровольно работают. Традиционно волонтеры были «альтруистами», которые годами бескорыстно помогали окружающим. Сегодняшний волонтер работает, чтобы приобрести опыт, специальные навыки, знания и/или личные контакты. Во многих случаях, особенно для студентов, волонтерская деятельность рассматривается как прямой путь к оплачиваемой работе.

На сегодняшний день добровольчество – это уникальная для студента возможность получить всестороннее удовлетворение своих личных и социальных потребностей через оказание помощи другим людям. У волонтеров есть масса мотивов, которые могут изменить их «волонтерскую» карьеру.

Центральным мотивом остается сама деятельность, направленная на помощь другим, на основе чувства ответственности за сообщество. Кроме того, важную роль играют такие личные причины и потребности, как чувство собственной значимости, потребность быть нужным другим или делать что-то особенное, не находиться в стороне от общественной жизни, узнавать новых людей, набираться опыта для дальнейшей трудовой деятельности и просто интересно проводить время.

В ряде стран Европы волонтерская деятельность воспринимается как прямой путь к трудоустройству. В Великобритании при поиске работы или поступлении в вуз немаловажно указать, что ты работал в качестве добровольца в соответствующей сфере и в документах о приеме на работу указывается продолжительность и род волонтерской деятельности, которые рассматриваются как практический опыт.

Признание также служит важным мотивом для волонтерской деятельности. Отчасти оно высказывается неформально. Волонтеры получают признание непосредственно от потребителей социальных услуг. Хотя это самое непосредственное и эффективное признание, его недостаточно. Штатные сотрудники должны уважать и ценить труд волонтеров. Признание особенно необходимо там, где волонтеры работают самостоятельно, берут на себя ответственность, участвуют в принятии решений и рассматриваются как равноправные партнеры штатных сотрудников.

Наряду с признанием, организация должна создавать для волонтеров материальные и нематериальные стимулы, которые заключаются в формальном признании волонтеров: участие в оперативках, в процессе планирования и принятия решений, возможность обучения и повышения квалификации, компенсация расходов, выдача сертификатов, свидетельств и предоставление рекомендаций, вынесение благодарности в ежегодных отчетах, предоставление возможности завязывать новые контакты, например, с помощью приглашения на мероприятия, проводимые организацией и т.д.

Особое значение приобретению профессионального опыта и умений в процессе волонтерской деятельности необходимо уделять в подготовке будущих специалистов по социальной работе. Социальную работу отличает от других

профессий особый характер действий, или практической деятельности, связанный с тем, что знания помещаются в особую систему координат. Эта система координат задается целями и ценностными установками профессии. Теория социальной работы – это теория не исследуемого объекта, а теория работы-с-объектом, то есть профессиональной деятельности.

Результат профессиональной подготовки, может быть достаточно полно описан с помощью понятия «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетентностью специалиста по социальной работе понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность», в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение». «Способен», т.е. «умеет делать». Способности – индивидуально-психологические особенности-свойства-качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности.

Компетентность всегда проявляется в деятельности. Нельзя «увидеть» непроявленную компетентность. Профессиональная компетентность специалиста по социальной работе проявляется при решении профессиональных задач. При этом важную роль играет контекст, в котором проявляется компетентность. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. Этим требованиям к формированию профессиональной компетентности отвечает именно волонтерская добровольная деятельность.

В рамках компетентностного подхода цель профессиональной подготовки задается как ожидаемый результат – становление профессиональной компетентности специалиста по социальной работе. Ведущими принципами отбора содержания профессиональной подготовки становятся принципы социокультуросообразности и практикоориентированности.

Основной отличительной особенностью компетентностно ориентированного профессионального образования является ориентация процесса профессиональной подготовки на получение конкретных результатов решения профессиональных задач. Поэтому большое внимание при подготовке специалиста должно уделяться практике. А именно волонтерская деятельность ввиду ее личной привлекательности позволит студентам сформировать профессиональные качества и освоить способы решения профессиональных задач.

На факультете педагогики и психологии Нижневартовского государственного гуманитарного университета на отделении социальной работы создаются условия для перехода студентов от фундаментальной академической подготовки к профессиональной социально значимой практике, в том числе включению студентов в волонтерскую деятельность.

Например, проектное обучение является одним из способов развития компетентностей в образовании. Студенты разрабатывают социальные проекты в рамках учебного процесса, а реализуют их на практике или в свободное от учебы время.

При включении в проектную деятельность (под которой мы понимаем не только разработку, но и реализацию социального проекта) у студентов формируются базовые профессиональные компетентности:

- *компетентность разрешения проблем, аспекты:* идентификация (определение) проблемы, целеполагание и планирование деятельности, применение технологий, планирование ресурсов, оценка деятельности, оценка результата/продукта деятельности, оценка собственного продвижения (рефлексия);

- *информационная компетентность, аспекты:* планирование информационного поиска, извлечение информации, обработка информации;

- *коммуникативная компетентность, аспекты:* письменная коммуникация, диалог, публичное выступление, продуктивная групповая коммуникация.

В процессе проектного обучения меняется роль преподавателя. *Преподаватель-тьютор* осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы. Деятельность педагога-тьютора, как и педагога-консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом обучающегося. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого. Он разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку, продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений, определяет направления проектной деятельности. Общение с преподавателем осуществляет через семинары, групповые и индивидуальные консультации, интернет.

В рамках компетентностного подхода своеобразие деятельности преподавателя заключается в том, что возвращается истинный смысл, назначение деятельности педагога: ведение, поддержка, сопровождение обучающегося. Сопровождение студента продолжается и во внеучебное время при подготовке социальных проектов для участия в конкурсах и при организации волонтерской деятельности в учреждениях социального обслуживания.

Таким образом, волонтерская деятельность – огромный ресурс, позволяющий студенту решить как свои личные проблемы и потребности, так и помочь обществу в решении проблем социальных. Необходимо расширять сотрудничество вуза и общественных организаций, учреждений социального обслуживания, предпринимать конкретные шаги по развитию добровольческих программ, пропагандировать их результаты, определить статус добровольца для повышения имиджа добровольцев в обществе. Добровольчество должно стать естественной и необходимой частью как студенческой общественной жизни, так и профессиональной подготовки квалифицированных специалистов в области социальной работы, педагогики и психологии.

И.В.Патрушева

ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Подготовка студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», к осуществлению здоровьесбережения в профессиональной деятельности представляется нам актуальной задачей социального образования. Опрос, проведенный студентами отделения социальной работы в 2008 – 2009 учебном году среди специалистов учреждений социального обслуживания г. Нижневартовска, показал, что большей части социальных работников приходится в своей деятельности решать вопросы, так или иначе связанные со здоровьесбережением. 52% респондентов отмечают, что к ним часто обращаются клиенты, имеющие проблемы со здоровьем. Абсолютное большинство специалистов по социальной работе используют в работе методы, направленные на сохранение и укрепление здоровья (75%), а многим социальным работникам (57%) приходилось консультировать своих клиентов по вопросам здорового образа жизни. При этом 78% респондентов имеют потребность в пополнении знаний по вопросам охраны здоровья населения.

Компетентность здоровьесбережения понимается нами как интегральная характеристика личности специалиста, определяющая его способность и готовность решать профессиональные задачи, связанные с реализацией здоровьесберегающей деятельности в процессе оказания социальной помощи с использованием знаний, умений, профессионального и жизненного опыта на основе сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью и профессионально-важных качеств личности.

Так как компетентность имеет деятельностный характер, то есть она формируется и проявляется главным образом в деятельности, важным инструментом в формировании у студентов профессиональной компетентности является практическое обучение, организованное как в процессе аудиторной работы, так и на базе социозащитных учреждений.

Согласно теории контекстного обучения усвоение содержания профессиональной деятельности осуществляется не путем простой передачи студенту информации, а в процессе его самостоятельной, активной, внутренне мотивированной деятельности, направленной на решение учебных и профессиональных задач. Таким образом, контекстно-компетентностный подход к обучению подразумевает соединение предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, что создает условия для перевода учебной деятельности студентов в профессиональную деятельность специалистов и формирует необходимые компетентности.

В процессе формирования компетентности здоровьесбережения будущих специалистов по социальной работе целесообразным является использование

педагогических технологий, которые в наибольшей степени служат формированию мотивационно-ценностного отношения к здоровью и здоровьесберегающей деятельности, теоретической и практической готовности студентов к здоровьесбережению, а также развитию профессионально важных личностных качеств, определяющих личностную готовность специалиста к реализации здоровьесберегающей деятельности.

Наиболее часто используемые современные образовательные технологии в высшей школе: проблемно-деятельностное обучение, модульное обучение, контекстно-компетентностное обучение, игровое обучение и др.

Технология проблемно-деятельностного обучения, направлена на активизацию мыслительной деятельности в процессе решения студентами познавательных задач. По мнению создателей данной технологии (И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, Л.Ф.Спирин и др.), она позволяет не только приобретать новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, но и накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач. Одной из разновидностей проблемного обучения является проблемно-задачный. Проблемные задачи организационно-практического и познавательного характера являются формой и средством воплощения творческого процесса, а их решение – реализацией творческой деятельности, отмечает И.Я.Лернер. Задача и проблемная ситуация представляют собой две стороны одного явления. Задача характеризует объективный аспект мышления (выраженный в определенных мыслительных и практических действиях), а проблема – категория субъективная и психологическая.

В нашем исследовании мы опираемся на подход, обоснованный А.Н.Галагузовым, М.А.Галагузовой и И.А.Ларионовой. В их понимании «проблемой называется явление невозможности разрешения значимой для человека ситуации имеющимися в наличии средствами», а задача – «совокупность образной, вербальной и аналитической информации, отражающая конкретный процесс, установление причин, хода или результата которого представляет интерес для человека» [2, с. 12].

Для достижения цели профессионального образования в логике контекстно-компетентностного подхода необходимо использовать методы и технологии обучения, которые способствуют развитию инициативы, активности и ответственности студентов и готовят их к эффективной практической деятельности по специальности. Таким образом, процесс профессиональной подготовки в области здоровьесбережения должен быть ориентирован не на получение отвлеченных теоретических знаний, а на конкретные результаты решения профессиональных задач.

В процессе решения проблем, вытекающих из конкретных ситуаций, будущие специалисты социальной работы усваивают такие приемы логического мышления, как: умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи между ними; выбирать то или иное суждение из нескольких возможных;

делать заключение, оценивать его правильность; осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности на новые условия и т.д.

В ходе преподавания дисциплин «Введение в профессию», «Основы профессионального мастерства», «Технологии социальной работы» нами активно используются ситуационные задачи, составленные на основе содержания профессиональной деятельности специалиста по социальной работе и направленные на формирование, прежде всего, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов компетентности здоровьесбережения. В качестве учебного материала мы применяем методические разработки Е.И.Холостовой, А.Н.Галагузова, Л.Г.Гусляковой, А.А.Козлова, Т.Б.Ивановой, а также материалы наблюдений студентов в период практик в учреждениях системы социальной защиты, образования, здравоохранения, правоохранительных органов и т.п.

Обучение студентов решению ситуационных задач строится на основе методики, предложенной А.Н.Галагузовым. По мнению данного автора «методика решения задач в любом случае есть методика использования закона для достижения поставленной цели» [2, с. 36]. Целью является разрешение проблемной ситуации. Для этого студенты выполняют ряд последовательных шагов. Первый шаг – ознакомление с условием задачи и «присвоение» этого условия. То есть образное представление моделируемой ситуации. Далее осуществляется фиксация условия задачи в краткой форме, обязательно письменно. Третий шаг направлен на выделение главного и абстрагирование от деталей и частностей. В результате студенты выстраивают модель ситуации, в которой четко формулируются проблемы, требующие решения. Четвертый шаг – нахождение, а если необходимо, то выявление и установление закона, который определяет ход или результат разрешения проблемы. На данном этапе студенты используют нормативно-правовую базу в области охраны здоровья населения, учебно-методическую литературу по здоровьесбережению, справочные пособия и т.п., чтобы проектируемые методы и технологии были научно обоснованы. Следующий шаг предполагает выстраивание четкого плана действий специалиста в отношении проблемы клиента, поиск личностных и социальных ресурсов, просчет возможных препятствий и ошибок. И, наконец, восьмой шаг – анализ полученных результатов, рефлексия.

Следует отметить, что при реализации данного метода педагог выступает не как источник готовых знаний и инструкций для студентов, а как организатор, координатор и партнер. Среди важных функций преподавателя в такой учебной ситуации – стимулирование творческого мышления путем ненавязчивых наводящих вопросов, указание нужных источников информации в случае безнадежности поиска студентов, помощь в структурировании проблем.

Инновационным методом, основанном на решении профессиональных задач, является кейс-метод (метод конкретных ситуаций), в основе которого лежит теория «experiential learning» – практикующего научения. Согласно данной теории навыки, умения и адекватное поведение в целом наиболее эффективно

формируются в ходе приобретения опыта с последующим его осмыслением, теоретизацией и проверкой на практике. Кейс – конкретная ситуация – описание действительных событий, имевших место в процессе профессиональной деятельности, в словах, цифрах и образах, в которых надо предложить варианты действий [1, с. 22].

В нашем исследовании нашли применение практические и обучающие кейсы, нацеленные на профессиональную подготовку будущих социальных работников в области здоровьесбережения. Так, например, кейс «В чьих руках здоровье специалиста?» нацелен на подготовку студентов к сохранению и укреплению здоровья в процессе профессиональной деятельности. В ходе работы над ним будущие специалисты знакомятся с профессиональными рисками в социальной работе; формируют аналитические и прогностические умения в области здоровьесбережения; развивают мотивацию к сохранению и укреплению профессионального здоровья. Студентам предлагается реальная ситуация из опыта социального работника и даются следующие задания: изучить материалы кейса и дополнительную литературу и ответить на поставленные вопросы; разработать и представить проект «Здоровье специалистов учреждения социального обслуживания» и рекомендации для социальных работников «Как сохранить профессиональное здоровье»; написать эссе на тему «В чьих руках здоровье специалиста?». Работа над кейсом предполагает групповое взаимодействие студентов (по 3-4 человека) и включает подготовительный, основной и заключительный этапы.

Предлагаемые студентам кейсы предполагают «погружение» в реалии будущей профессии, осмысление и анализ полученных теоретических знаний, развитие умений поставить себя на место специалиста, проанализировать проблемы и перспективы развития личности социального работника. Так как предложенной в кейсе информации недостаточно для ответа на все вопросы предполагается самостоятельный поиск и изучение студентами большого объема теоретической информации, что развивает творческие способности и познавательные умения. Задания, связанные с самостоятельной разработкой проектов, программ, рекомендаций и т.п. позволяют применить полученные знания на практике, помогают развивать аналитические и прогностические способности будущих специалистов по социальной работе.

Таким образом, технология решения ситуационных задач является эффективным средством формирования компетентности здоровьесбережения будущих специалистов по социальной работе, так как: 1) студенты усваивают знания в контексте своей будущей деятельности и синтезируют материал разных предметов вокруг профессиональной проблемы; 2) при недостаточности информации для решения задачи обучающиеся погружаются в активный поиск необходимых сведений, расширяя научный кругозор в вопросах здоровьесбережения; 3) в ходе решения ситуационной задачи студенты осознают себя и других в качестве специалистов, отрабатывают умения межличностного и профессионального общения с учетом своих особенностей, решают проблемы этического плана

и личностного выбора, что развивает профессиональное самосознание и мотивационно-ценностную готовность будущих социальных работников к здоровьесберегающей деятельности.

Литература

1. Акулова О. В., Вершинина Н. А., Даутова О. Б. и др. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Методическое пособие по организации опытно-экспериментальной работы в контексте идей Болонской декларации / Под ред. А.П.Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. –175 с.

2. Галагузов А.Н. Социально-педагогические задачи: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика»/ А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 191 с.

Л.В.Радионова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Медико-социальная работа как качественно новое направление социальной работы и вид профессиональной деятельности в современной России проходит путь становления. Медицинские сестры, врачи на практике выполняют ряд функций социальных работников, поскольку дипломированных специалистов по социальной работе пока еще недостаточно. В свою очередь, социальные работники, которые часто имеют дело с клиентами, страдающими психической и соматической патологией, инвалидами, детьми с ограниченными возможностями, должны обладать определенными медицинскими знаниями, умениями и навыками. Решение медико-социальных вопросов требует от специалиста профессиональной компетентности в области сохранения и укрепления здоровья клиентов, профилактики заболеваний и оказания ряда специальных медицинских услуг в рамках адресной медико-социальной помощи населению.

Подготовка специалистов по социальной работе на базе Нижневартовского государственного гуманитарного университета предусматривает получение выпускниками специализации "Медико-социальная работа с населением". Специальная подготовка обеспечивается в ходе изучения следующих учебных курсов: "Теория медико-социальной работы", "Технологии медико-социальной работы", "Медико-социальная помощь семье и детям", "Медико-социальные основы планирования семьи", "Психосоциальная помощь населению". Дисциплины специализации тесно взаимосвязаны между собой и интегрированы со специальной дисциплиной федерального компонента "Содержание и методика социально-медицинской работы". Все дисциплины читаются на IV–V курсах. Но профессиональная ориентация будущих специалистов начинается задолго до чтения специальных дисциплин.

Мы считаем, что подготовка специалиста в области медико-социальной работы не будет качественной без освоения базового курса "Основы медицинских знаний" (5 семестр), где студенты, углубляя знания по основам социальной медицины, подробнее знакомятся с наиболее значимыми заболеваниями инфекционного и неинфекционного характера и осваивают практические навыки по оказанию первой медицинской помощи. Дополнением к дисциплинам специализации и специальным предлагаются курсы по выбору. Курс "Основы психофизиологии с патопсихологией" (6 семестр), направлен на формирование системы научных знаний в области психофизиологии и изучение основ патопсихологии; "Валеология" (7 семестр), основными задачами которого является углубление знаний студентов о факторах, формирующих индивидуальное здоровье человека, знакомство со способами сохранения и укрепления своего здоровья, освоение методов диагностики и контроля над состоянием организма и формирование навыков валеологического просвещения клиентов социальной службы. В качестве регионального компонента подготовки специалистов в области медико-социальной работы с населением в учебный план включена дисциплина "Основы здоровья и профилактика болезней в условиях Ханты-Мансийского автономного округа" (4 семестр). Освоение данной дисциплины позволит будущим специалистам изучить причины возникновения и особенности течения наиболее распространенных социально-значимых заболеваний в условиях региона, в том числе и среди жителей коренного населения, путях и способах их профилактики.

Концепция подготовки студентов по выбранной специализации сводится к формированию компетентных специалистов, готовых осуществлять социальную работу в учреждениях социального обслуживания медико-социальной направленности, в системе здравоохранения и других сферах жизнедеятельности, а также реализовать программы по охране здоровья населения в рамках социальной политики государства.

Качество результата профессиональной подготовленности обучающегося современным требованиям рассматривается нами через понятие «профессиональная компетентность».

Сегодня профессиональная компетентность понимается как интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать типичные профессиональные задачи и проблемы, возникающие в реальных ситуациях практической деятельности. Профессиональная компетентность предполагает использование знаний, профессионального и жизненного опыта на основе сформированности мотивационно-ценностного отношения к профессии и профессионально-обусловленных качеств личности. В силу этого компетентностный подход утверждает необходимость задачного построения содержания подготовки, создания условий для выбора и построения индивидуального образовательного маршрута, активной самостоятельной образовательной деятельности.

Рассматривая структуру профессиональной компетентности большинство исследователей в качестве компонентов выделяют: когнитивный (научный), социальный, коммуникативный, личностный, мотивационно-ценностный.

Готовность будущих специалистов в области медико-социальной работы рассматривается нами с позиции единства когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностно-практического компонентов.

Когнитивный компонент специальной профессиональной компетентности в области медико-социальной работы предполагает владение студентами знаниями сущности здоровья и болезни, факторов риска, адаптационных механизмов организма, причин, признаков и основных характеристик распространенных социально значимых инфекционных и неинфекционных болезней, направлений и приемов социально-медицинской помощи и поддержки.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя сформированность ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни, потребность следовать ему и мотивацию к здоровьесберегающей деятельности, а также наличие определенных личностных качеств будущих специалистов, таких как доброжелательность, терпимость, эмпатичность, желание помочь человеку в затрудненной жизненной ситуации, связанной с нарушением здоровья, этичность и многих других.

Деятельностно-практический компонент готовности специалиста по медико-социальной работе характеризуется сформированностью практических умений диагностики медико-социальных проблем клиентов, использования медико-социальных технологий в практической деятельности, выстраивания конструктивного взаимодействия со специалистами в смежных областях при решении вопросов, связанных с сохранением и укреплением здоровья, с клиентами и их ближайшим окружением. Важным для будущих специалистов в области медико-социальной специализации является сформированность навыков профилактической, прогностической и реабилитационной деятельности.

Среди основных принципов формирования профессиональной компетентности специалистов в области медико-социальной работы с населением можно выделить:

1) формирование личностной готовности к медико-социальной работе, а не только приобретение знаний, умений и навыков в данной области;

2) тесная связь освоения теоретических знаний с практическим обучением.

Личностная готовность будущих специалистов по социальной работе, на наш взгляд, заключается в сформированности ценностного отношения к здоровью, ориентированности на здоровый образ жизни и готовности следовать ему в повседневной жизни. Формированию личностной готовности, наряду с освоением теоретических дисциплин специализации, способствует активное вовлечение студентов в научно-исследовательскую, проектную, волонтерскую деятельности, начиная с первых курсов.

Тесная связь с практическим обучением реализуется в первую очередь организацией учебных и производственных практик на базах муниципальных и окружных учреждений социального и медико-социального обслуживания населения.

В рамках производственной практики на четвертом курсе (8 семестр) студенты выполняют ряд заданий медико-социальной направленности в базовых учреждениях практик. Производственная практика в девятом семестре полностью посвящена медико-социальной работе с различными категориями клиентов.

Условием реализации компетентностного подхода в подготовке специалистов социальной работы в области медико-социальной помощи населению является теория и технологии контекстного обучения.

Под контекстом понимается система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому, так и ее компонентам.

Контекстным является такое обучение, в котором последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, как традиционных, так и новых.

Будущая профессиональная деятельность выступает одним из источников содержания контекстного обучения. Она представляется в виде модели деятельности специалиста, включающей описание системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетентностей. Осваивается студентами в ходе изучения теории медико-социальной работы на четвертом курсе.

Основной единицей содержания контекстного обучения является проблемная ситуация. Анализируя проблемные ситуации, студенты овладевают нормами компетентных предметных действий, что напрямую связано со становлением его как специалиста, так и личности.

Контекстно-компетентностный подход в образовании требует внедрение в практику обучения широкого спектра традиционных и инновационных методов обучения.

В процессе преподавания дисциплин специализации нами широко используются такие виды занятий, как:

- проблемные лекции;
- лекции-дискуссии, на которых обсуждаются теоретические вопросы и проблемы оказания медико-социальной помощи населению;
- семинары в виде «деловой игры», «круглого стола», во время которых моделируются условия профессиональной деятельности по осуществлению медико-социальной работы с той или иной категорией клиентов, по взаимодействию специалистов при оказании помощи населению;
- семинары-дискуссии по проблемным вопросам с предварительной подготовкой студентов по обсуждаемым темам и их активным участием;
- семинары-практикумы с организацией работы в микрогруппах и др.

В рамках технологий – кейс-метод (разработка кейсов), практико-ориентированные (ролевые игры); для формирования когнитивного компонента – разработка дидактических тестов по дисциплинам. Большая роль отводится организации самостоятельной работы студентов. Разработанные учебно-методические комплексы по дисциплинам специализации содержат комплекс заданий и методических материалов по самоподготовке.

В качестве активных методов обучения используется исследовательская деятельность студентов, начиная с учебных исследований во время производственной практики, выполнения курсовых работ, подготовки выпускных квалификационных работ по темам дисциплин специализации.

Активное участие будущие специалисты социальной работы принимают в научно-исследовательской деятельности в виде проведения исследований по отдельным темам, подготовки докладов и выступлений на научных студенческих конференциях вузовского, регионального и российского уровней. В качестве примеров научных исследований можно привести следующие:

1) изучение факторов риска употребления наркотических и психоактивных веществ у пациентов Центра социальной адаптации «Феникс» (г.Нижневартовск);

2) изучение отношения студенческой молодежи к планированию семьи и проблеме абортов (на базе НГГУ);

3) изучение отношения студентов к проблеме распространения ВИЧ-инфекции и СПИДа (на базе НГГУ и филиала Южно-Уральского государственного университета);

4) изучение ценностного отношения студентов вуза к здоровью и здоровому образу жизни (на базе НГГУ) и др.

Становлению профессиональной и личностной компетентности специалистов способствует проектная деятельность студентов, внедряемая на кафедре с 2007 года. Студенты активно включились в разработку социальных проектов, в том числе и касающихся оказания медико-социальной помощи населению.

Формированию активной жизненной позиции студентов способствует волонтерское движение, организованное в Центре «Анти-СПИД», окружной детской клинической больнице, детском реабилитационном центре «Таукси» для детей с ограниченными возможностями, в учреждении социального обслуживания престарелых и инвалидов «Отрада».

Таким образом, находясь с первых курсов обучения в деятельностной позиции, студенты получают возможность использовать учебную информацию в практической деятельности, что обеспечивает развитие специальной профессиональной компетентности будущего специалиста.

А.С.Родиков

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РАБОТНИКА И РАБОТОДАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В современном мире происходит изменение спроса на человеческий капитал. Уровень охвата образованием (по типам и уровням) или профессиональные навыки рабочей силы могут слабо совпадать с требованиями рынка труда. Возникает «квалификационная инфляция» - явление, когда работодатели систематически повышают требования к образованию работников без соответствующего изменения реальных потребностей рабочего места. Быстрый рост уровня грамотности и охвата населения образованием в последние десятилетия предполагает, что человеческий капитал в странах ОЭСР не является предметом краткосрочного предложения. Исследователи рынка труда считают, что в Европе и США возникло явление, называемое «избыточным образованием», причем в Европе оно усиливается. По мнению специалистов ОЭСР (1998), отсутствие данных о повсеместном распространении и долгосрочном характере снижения отдачи от образования говорит против гипотезы «избыточного образования». Подвергается критике и сам предложенный термин, так как ориентирован на оценку образования лишь как фактора рынка труда и игнорирует общеразвивающее значение образования для благосостояния людей в целом.

Работодатели могут использовать информацию об образовании как «сигнал» или «инструмент отбора» для определения природных способностей, мотивации и возможностей, которые не обязательно являются следствием образования [5].

Это означает, что заработки, связываемые с квалификацией, могут частично отражать первичные способности человека, а не только стоимость, добавленную обучением. Такая концепция получила название «теории сигналов». Мало кто сомневается, что сигналы в определенной мере объясняют различия в заработках на рынке труда, однако в целом их значение остается противоречивым.

Анализ несоответствия требований рабочего места и профессиональных знаний и навыков работника на основе данных Международного Обследования Грамотности Взрослых (IALS) в Великобритании показал, что для каждого данного уровня образования, не только низкий уровень навыков, но и недоиспользование навыков приносит наказание в виде более низких заработков на рынке труда. Канадские выпускники университета с низкими навыками грамотности были более подвержены риску несоответствия работы полученному образованию, чем другие выпускники [3].

Структурные изменения в экономике, с ростом высокотехнологичных секторов, сопровождающиеся повышением образовательных требований во всех секторах, меняют спрос на профессиональную подготовку рабочей силы. Специалисты считают, что усиливающаяся в США тенденция к увеличению разрыва в доходах от заработной платы (внутри однородных образовательных групп) частично может быть объяснена ростом премии за «гибкие навыки» (или скилсы),

что подразумевает межличностные коммуникации, работу в команде, умение принимать решения. Эти «гибкие навыки» не находят отражения в стандартных документах об образовании, являясь основанием для различий заработной платы работников с одинаковым уровнем образования. Некоторые данные подтверждают, что существует разная отдача от разных типов навыков, например, в Канаде, Великобритании и США отдача от владения приемами количественного счета выше, чем от владения навыками чтения [2].

Работодателям нужны работники, которые не только наиболее высоко профессионально подготовлены, но и обладают такими качествами, как *гибкость и обучаемость.* Реакция работников выражается в повышении общего уровня образования и трудовых навыков с целью расширения возможностей трудоустройства. Более интенсивный спрос на «разделенное знание» и организационный капитал на уровне организаций и фирм предполагает спрос не только на отдельных работников, но потребность в более эффективных методах управления, командной работе и гибкости. Развитие новых форм организационного капитала, включая возрастание роли работы в команде и индивидуальной ответственности наряду с уменьшением иерархического контроля требует соответствующих профессиональные и человеческих качеств, а также типов партнерских взаимодействий. Результаты двух обследований, проведенных в Великобритании в 1986 и 1997 годах [3] показали рост спроса на коммуникационные навыки, «социальные навыки» и умение решать проблемы в современных компаниях. В более традиционных и менее ориентированных на знания секторах сохраняется тенденция найма работников для решения более узких определенных задач, хотя умение работать в команде и гибкость высоко ценятся и на традиционных фирмах и производствах. Аналогичные результаты получены и в ряде других исследований рабочих мест и внутрифирменной организации труда в 1994 году [1].

Еще более сложная задача стоит при измерении этих навыков. В этом случае речь идет об измерении социального капитала. Как правило, наиболее широко применяемыми измерителями социального капитала служат доверие и уровень вовлеченности и взаимодействия в процессе внутригрупповой или социальной деятельности. Putnam при анализе различий в социальном капитале в разных штатах США активно использовал широкий круг моментных и панельных долгосрочных данных [6, 7, 8].

Его оценки социального капитала обычно основаны на сложном показателе, составленном из следующих элементов: 1) интенсивность вовлеченности в жизнь сообщества или организации; 2) общественная активность (например, участие в голосовании); 3) благотворительная и добровольная деятельность; 4) неформальная социализированность (например, встречи с друзьями); 5) отмечаемый уровень межличностного доверия.

Литература

1. Cappelli, P. and Rogovski, N. «New Work Systems and Skill Requirements», Int. Labour Review.

2. Crow M. and Bozeman B. 1998. Limited by Design: R&D Laboratories in the U.S. National Innovation System. New York: Columbia University Press.

3. Green, F., Ashton, D., Burchell, B., Davies, B. and Felstead, A. «An Analysis of Changing Work Skills in Britain».

4. Green, F., Mcintosh, S. and Vignoles, A. «Overeducation and Skills – Clarifying the Concepts».

5. Pedrosa J. Notes concerning the preparation of the Bologna meeting (Sorbonne Declaration) - Aveiro: 1999. (Заметки о подготовке Болонской встречи (Сорбонская декларация)).

6. Putnam R. Tuning in, Tuning out: the Strange Disappearance of Social Capital in America // PS: Political Science and Politics, December 1995, Vol. XXVIII, № 4, p. 666.

7. Quality Assessment and Quality Development in German Universities with Particular Reference to the Assessment of Teaching. -Bonn, HRK, 2000. -41 pp. (Оценка развития качества в немецких университетах со специфическим вниманием на оценку преподавания.

8. State Science and Technology Institute. 2002. Information taken from their website at [http://www.ssti.org/Home/defaultbottom.htm], [http://www.ssti.org/abouttext.htm], and [http://www.ssti.org/sponsorstext.htm], Accessed on November 24, 2002.

Е.И.Фомина

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ВЕТЕРАНАМИ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Вопросы профессиональной подготовки социальных работников, как в России, так и за рубежом в наши дни остаются актуальными. Это обусловлено с одной стороны – потребностью в кадрах, которые могли бы профессионально разрешать социальные проблемы, а с другой стороны – относительной новизной системы подготовки таких специалистов и возникающими в этой связи трудностями и противоречиями.

Проблема подготовки студентов к практической социальной деятельности обусловлена современной ситуацией развития общества, для которой характерно обновление всех социальных институтов и систем.

Термин «профессиональная подготовка» широко используется в исследованиях. Как правило, он рассматривается как процесс и результат формирования готовности к определенной профессиональной деятельности. Следовательно, в контексте рассматриваемой проблемы, профессиональную подготовку будущих специалистов мы можем интерпретировать как процесс и результат формирования готовности к социальной работе с ветеранами боевых действий.

На протяжении нескольких лет БУ ХМАО-Югры «Центр комплексной реабилитации ветеранов боевых действий «Возрождение» принимает на практику студентов факультета педагогики и психологии Нижневартовского государственного университета, обеспечивая максимальные возможности для профессиональной подготовки студентов к социальной работе с ветеранами боевых действий. Особая роль практики заключается в том, что студенты видят непосредственную работу специалистов с клиентами учреждения, наблюдают за деятельностью профессионалов, имеют возможность взять лучшее у каждого из них.

Важнейшей задачей Центра является социальная реабилитация лиц, пострадавших в боевых действиях, их интеграция в общественную жизнь, подготовка к полноценной гражданской жизни.

Работа с данной категорией клиентов обусловлена, прежде всего, спецификой социальных проблем ветеранов боевых действий, членов семей погибших, особенностями их адаптации к мирной жизни.

Во-первых, лица, получившие ранения или, тем более, утратившие полностью здоровье, трудоспособность, способность к социальному функционированию, не пользуются в настоящее время адекватным уровнем социального обеспечения. Ветераны боевых действий и их семьи имеют ряд материальных, финансовых, жилищных, медицинских и социальных проблем, на решение которых ни у них самих, ни у государства в настоящее время не хватает ресурсов.

Во-вторых, эти военнослужащие, даже те, которые не получили ранений в подобных вооруженных конфликтах, являются носителями так называемого «посттравматического стрессового синдрома».

В-третьих, члены семей погибших перенесшие тяжелейшую психологическую травму в результате гибели военнослужащего нуждаются в комплексной реабилитации.

При подготовке студентов к профессиональной социальной работе с ветеранами боевых действий необходимо сделать акцент на знаниях нормативно-правовой базы:

- международных документов (конвенции, акты и соглашения);
- документов федерального значения;
- документов муниципальных образований;
- внутриучрежденческих документов.

Важнейшая задача при формировании готовности будущих специалистов к профессиональной социальной работе заключается в том, чтобы научить студента уважать личность клиента. Каждый из десятков миллионов людей – уникальная личность, с неповторимым складом психики, сложнейшей биографией, требующая от специалиста исключительного такта, проникновения в судьбу человека, сострадания, многосторонних знаний, разнообразных умений, величайшей терпеливости и самоотдачи.

Не менее важно для специалистов, работающих с данной категорией граждан, обладать умениями:

- выслушать других с пониманием и целенаправленностью;
- выявлять информацию и собирать факты, необходимые для оценивания ситуации;
- создавать и развивать отношения, способствующие успешной профессиональной деятельности;
- наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение, применять знания по теории личности и диагностические методы на практике;

– активизировать усилия клиентов по решению собственных проблем, добиваться их доверия;

– обсуждать «острые» темы в позитивном эмоциональном настрое и без выражения угроз;

– разрабатывать новаторские решения проблем клиентов;

– выявлять нужды клиентов для определения терапевтических зависимостей;

– вести исследования или интерпретировать выводы исследований;

– обеспечивать и улаживать отношения между конфликтующими индивидами, группами.

– интерпретировать социальные нужды клиентов и докладывать о них руководителю учреждения.

Кроме того, в ходе практического обучения у студентов должны формироваться профессиональное самосознание, самостоятельность и творческая активность, необходимые специалисту-профессионалу.

Будущие специалисты по социальной работе, проходящие практику в БУ ХМАО-Югры «Центр комплексной реабилитации ветеранов боевых действий «Возрождение», развивают профессиональные умения и навыки, участвуя в реализации всех этапов технологии социальной работы с инвалидами и ветеранами боевых действий:

I этап.	Сбор информации, оформление документов.
II этап.	Диагностика.
III этап.	Социально-медико-психологический консилиум (СМПК).
IV этап.	Разработка программы комплексной реабилитации.
V этап.	Реализация индивидуальной программы комплексной реабилитации.
VI этап.	Итоговый социально-медико-психологический консилиум.
VII этап.	Постреабилитационный этап работы специалистов (социальный патронаж).

На наш взгляд, подготовка будущих специалистов к работе с ветеранами боевых действий должна быть непрерывной на протяжении всего периода обучения в вузе. Теоретической базой в данной области являются такие дисциплины, как: педагогика, психология, основы социальной медицины, социология, теория и технологии социальной работы, основы консультирования и т.п. При этом содержание образования следует ориентировать на конкретные функции специалиста по социальной работе, оказывающего социальные услуги ветеранам боевых действий и членам их семей. На практике в базовом учреждении студенту необходимо дать возможность самостоятельно реализовать полученные знания в процессе предоставления социальной помощи клиентам.

Таким образом, за время обучения в учреждении высшего профессионального образования, студент должен овладеть не только теоретическими знаниями в области будущей профессии, но и профессиональными умениями и навыками, позволяющими эффективно осуществлять социальную работу с ветеранами и инвалидами боевых действий, членами их семей и членами семей погибших.

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Г.Н.Артемьева

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «СОЦИАЛЬНАЯ ГЕРОНТОЛОГИЯ»

Сегодня в системе вузовского образования под портфолио понимают целевую подборку работ студента, раскрывающего его успехи и достижения в учебной дисциплине, при этом тщательно подбираются свидетельства самостоятельной работы и четко определяются критерии оценки достижений.

Портфолио содержит образовательные продукты созданные студентом, имеющие прикладную ценность, выбранные им примеры опыта практической работы, а также сопроводительные документы, подтверждающие его достижения в овладении предметом. Портфолио способствует лучшему пониманию самим студентом уровня собственных достижений, позволяет выявить набор сформированных компетенций, отражая изменения в подготовленности студента с течением времени.

Различные научные школы по-разному подходят к определению портфолио.

«Портфолио – это способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов студентов в определенный период обучения».

«**Портфолио** нечто большее, чем просто папка работ, это заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения учащегося в различных областях; поэтому, конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам учебной деятельности» [3,4-14].

«Портфолио - выставка учебных достижений учащегося по данному предмету (или нескольким предметам) за определенный период обучения».

«Портфолио - форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов учащегося [1,84-96].

Как отмечает Е.С. Полат, «портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности - учебной, творческой, социальной, коммуникативной и др.» [2].

Концепция портфолио и его определение постоянно развиваются. Учеными-исследователями выделены различные типы портфолио.

«В настоящее время складывается новый тип портфолио – портфолио, отражающее реализацию образовательной программы /опыт психолого-педагогического факультета РГПУ имени А.И.Герцена/. Данный тип портфолио может содержать:

– Проектные работы. Указывается тема проекта, дается описание работы. Возможно приложение в виде фотографий, текста работы в печатном или электронном варианте.

– Исследовательские работы и рефераты. Указываются изученные материалы, название реферата, количество страниц, иллюстраций и т.п

– Творчество: модели, макеты, творческие работы. Указывается конкретная работа, дается ее краткое описание.

– Различные практики: языковая, социальная, трудовая, педагогическая. Фиксируется вид практики, место, в котором она проводилась, ее продолжительность.

– Занятия в учреждениях дополнительного образования, на различных учебных курсах. Указывается название учреждения или организации, продолжительность занятий и их результаты.

– Участие в олимпиадах и конкурсах. Указывается вид мероприятия, время его проведения, достигнутый результат.

– Участие в научных конференциях, учебных семинарах и лагерях. Указывается тема мероприятия, название проводившей его организации и форма участия в нем ученика.

– Спортивные достижения. Делается запись об участии в соревнованиях, наличии спортивного разряда.

– Дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки. Например, лист наблюдений (за какими-то процессами), метакогнитивная деятельность (рефлексия общих закономерностей своего обучения), самооценка» [3].

Формирование учебного портфолио студента на основе компетентностного подхода определяет его интегративную основу, оценку разных видов работ, форм и способов деятельности на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время. Использование технологии «Портфолио» в условиях вуза предполагает простор для педагогического творчества, совместную со студентами работу преподавателя по выбору варианта модели портфолио и составляющих его элементов. В реальной практике нет четкого списка наименований и количества пунктов, которые необходимо включить в учебный портфолио студента. Его состав полностью зависит от специфики учебной дисциплины, конкретных целей обучения и конкретного преподавателя. Анализ психолого-педагогической литературы и практика показывает, что есть, так называемый, открытый «прейскурант», из которого можно выбрать те или иные пункты.

Предлагаемый учебный портфолио по дисциплине «Социальная геронтология» носит интегрированный характер. Основная задача использования учебного портфолио: проследить реализацию поставленных целей дисциплины «Социальная геронтология», определить образовательные результаты, включая различные виды компетентности и динамику развития учебно-познавательной деятельности, трудности в усвоении учебного материала.

Цель заполнения портфолио: содействие становлению у студента профессиональной компетентности, связанной с его способностью проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в рамках изучаемого курса.

После вводного занятия для придания упорядоченности и удобства при создании портфолио по дисциплине «Социальная геронтология» совместно со студентами составляется рубрикатор портфолио, определяются его обязательные разделы.

Рубрики в рамках раздела студенты предлагают сами.

Примерная структура портфолио по дисциплине «Социальная геронтология»:

Раздел 1. «АВТОР ПОРТФОЛИО».

Раздел включает сопроводительное письмо владельца портфолио с формулировкой цели, предназначения и краткого описания данного документа (форма по выбору студента - письмо ученому, резюме, сочинение, эссе, синквейн, электронная презентация, персональная web-страница, фотоколлаж, видеозарисовка и т.д.).

Раздел 2. «ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ».

Раздел включает основные термины дисциплины с их определениями или раскрытием сущности (обязательны ссылки на источник информации).

Раздел 3. «ОПОРНЫЕ КОНСПЕКТЫ».

В разделе представляются опорные конспекты (одна страница - каждый) по темам лекционных занятий.

Цель выполнения опорных конспектов: развитие умений структурирования, обобщения, систематизации учебного материала.

Раздел 4. «КОНСПЕКТЫ ИСТОЧНИКОВ».

В данном разделе представляются конспекты источников, указанных в перечне литературы, включающие высказывания (идеи, афоризмы) ученых. Возможно использование источников в сети Интернет.

Цель выполнения данного раздела: развитие умений студентов работать с различными информационными источниками, отбирать и анализировать их.

Раздел 5. «РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ».

В данном разделе для самостоятельной работы студентам предложены компетентностно-ориентированные задания**,** направленные на решение профессиональных задач (проектные, кейсовые) различного уровня сложности.

Цели выполнения данного раздела: развитие умений анализа и критического мышления, выработка практических навыков работы с информацией, выработка управленческих и профессиональных решений.

Раздел 6. «МОИ ДОСТИЖЕНИЯ».

В разделе студент представляет рефлексивный комментарий своей работы по изучению дисциплины «Практическая педагогика», включающий самооценку заполнения портфолио (вариант по выбору).

Цель выполнения данного раздела: развитие умений рефлексивной и оценочной деятельности.

Опираясь на материалы портфолио студенты к семинарским занятиям готовят доклады и сообщения (информативно-иллюстративные, информативно-дополняющие, исследовательские). Работа по выработке умений готовить подобные выступления способствует усилению практической направленности изучаемой дисциплины, развивает речь студентов, их творческие способности. Совместно с преподавателем студент определяет тему и идею доклада, в соответствии с поставленной целью выбирает его структуру, разрабатывает план, самостоятельно отбирает материал из предложенных источников, готовится отвечать на вопросы после выступления. По желанию студента текст его доклада и презентация в электронном варианте может войти в состав портфолио студенческой группы. Таким образом, в содержание группового портфолио могут входить до 15-20 текстов студенческих докладов по рассматриваемым вопросам дисциплины.

Важной особенностью технологии портфолио является ее рефлексивный характер. Рефлексия может быть индивидуальной, групповой, проводиться по поводу деятельности микрогруппы, а также отдельного этапа или занятия в целом. Рефлексия процесса образовательной деятельности и полученного результата помогает каждому студенту определить личный уровень продвижения в рамках рассматриваемой темы дисциплины. Групповая рефлексия поможет сделать совместную деятельность студентов более продуктивной и комфортной.

После каждого аудиторного занятия студент, работающий с портфолио заполняет организационно-деятельностную карту, помещенную в разделе «Мои достижения». Это помогает соотнести полученные результаты каждого занятия с целями, поставленными в разделе «Автор портфолио».

Завершающим этапом работы над портфолио является публичная защита и презентация. Ее цель – за короткое время представить основные результаты проделанной за определенный период работы по дисциплине.

Презентация портфорлио организуется на последнем занятии после его проверки преподавателем. Студенты выступают перед группой или курсом, раскрывают содержание своих работ, однокурсники задают вопросы, обсуждают, а затем выставляют свои оценки презентируемому портфолио по предложенным заранее критериям.

Защита проводится публично и дает возможность продемонстрировать умение студента применять полученные знания по предмету, давать им собственную оценку. Студент должен показать свои достижения в области изучаемой дисциплины, доказать, что его самооценка совпадает с оценкой преподавателя и группы экспертов из числа однокурсников (или преподавателей кафедры).

Учебные портфолио дают новый толчок развитию проблемы оценки учебных достижений студентов, показывают возможные направления обновления традиционной системы и, в конечном счете, формируют новое понимание самого процесса обучения, поскольку позволяют проследить индивидуальную образовательную и профессиональную траекторию на продолжительном этапе обучения в вузе.

Портфолио, на наш взгляд, обеспечивает необходимые условия для развития индивидуальных способностей студентов, активизирует их учебно-познавательную деятельность, имеет большой практический смысл в современной образовательной практике высшей школы.

Литература

1. Новикова Т., Прутченков А., Пинская М. Портфолио в Российской школе // Народное образование. № 1. 2005.
2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. - М., 2007.
3. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. № 2. 2007.

И.В.Георге

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

При разработке образовательных программ в графу «Самостоятельная работа» включается значительный объем трудоемкости и учебного времени – до 50%. Но в большинстве случаев это время используется непродуктивно. Учебные планы не содержат перечня заданий для самостоятельной работы, и это не может не отражаться на качестве образования. Получение знаний только из лекций и практических занятий малоэффективно. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного студента, умеющего формулировать проблему, проанализировать пути ее решения, получить оптимальный результат и доказать его правильность.

Самостоятельная работа может быть разнообразной. Это и аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя, и внеаудиторная самостоятельная работа, а также творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Важный этап организации самостоятельной работы – этап планирования. Исходными данными для планирования самостоятельной работы студентов на семестр должны служить планы самостоятельной работы по дисциплинам, которые представляют кафедры.

План самостоятельной работы должен ориентировать студента на получение результата своей деятельности, указывать конечный срок сдачи заданий и дату проведения контрольных работ. В плане необходимо предусмотреть указания и рекомендации, которые снижали бы затраты времени студентов, давать ссылки на методические разработки преподавателей, на сборники задач, компьютерные обучающие программы.

Решающая роль в организации самостоятельной работы принадлежит преподавателю, который должен работать со студентом как с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями.

Чтобы развить положительное отношение студентов к самостоятельной работе, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели. Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей профессиональной деятельности.

Главное в стратегической линии организации самостоятельной работы студентов заключается в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов в ходе всех видов учебной деятельности.

Литература

1. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции: Самостоятельная работы студентов как основа образовательного процесса. Подготовка бакалавров. – М., Красногорск, 1992.

2. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации.//Проблемы актуализации самостоятельной работы студентов. – Пермь: изд-во ПГУ, 1979. – С.23-24.

Д.В.Городенко, Л.П.Городенко

ОБУЧАЮЩИЕ МОДУЛИ В ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ХМАО»

Модуль – логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупней или важней модуль, тем большее число баллов ему отводится. Контроль по модулям обычно производится 3-4 раза в семестр, в него входят зачет или экзамен по курсу.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая - профессиональные умения и навыки (компетентности) на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

- системность содержания, т.е. то необходимое и достаточное знание, без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;

- чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных компетентностей;

- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей студентов трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные компетентности анализировать, систематизировать и прогнозировать педагогические решения.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, содержание и формы итогового контроля.

При формировании учебного модуля необходимо учитывать, что содержание учебной дисциплины отличается от содержания соответствующей области науки и качественными, и количественными параметрами. Для учебного модуля отбираются базисные знания; прикладные аспекты курса разрабатываются с учетом специальности, т.е. курс профилируется и соответствующим образом структурируется.

Основная цель разработки модуля – дать необходимую информацию, чтобы оценить продемонстрированные студентом навыки или знания в отдельной области. В этом смысле модуль не является, в первую очередь, учебным материалом.

Модуль устанавливает границы, в которых студент оценивается, и стандарты, в соответствии с которыми происходит оценка.

Разработка модуля делится на две части:

- Стандарты (результаты, критерии оценки деятельности, уровень, требование к доказательствам), содержание которых является обязательным (это означает, что студент должен выполнить все требования в каждой части стандарта)

- Пояснительные записки, содержание которых носит рекомендательный характер, но в их содержании даются пояснения по намерениям, масштабу и целям стандартов.

Стандарты задают результаты и аспекты достижения, показывающие, что студент продемонстрировал необходимые знания.

Во всех модулях должен быть раздел «Пояснительные записки» (хотя объем и тип дающейся информации может быть различным Пояснительные записки помогают Вам интерпретировать стандарты, заложенные в модуле и обязательные для достижения. В них Вы можете прояснить свои намерения, терминологию и цели; возможные способы оценки.).

Компоненты модуля

1. Определение стандартов (Заголовок. Общая компетентность. Результаты. Критерии оценки деятельности)

2. Пояснительная записка Цель. Предполагаемая продолжительность. Содержание (контекст) Процедуры оценки.

Первое, что Вы должны написать, - это обоснование для модуля (Есть ли необходимость в модуле? На кого рассчитан этот модуль? Какие основные навыки и знания должны быть продемонстрированы студентами, т.е. что является общей компетентностью модуля?) С чего должен начинаться этот модуль?) Написав обоснование и составив план, Вам будет легче разрабатывать отдельные компоненты модуля.

В рамках каждого модуля студент имеет дело, как с предметными знаниями, так и с видами деятельности, связанными с получением и использованием этих знаний. Все зависит от варианта занятий. Соответственно, контроль по модулю может быть содержательным, деятельностным либо содержательно-деятельностным (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач). Целью создания каждого модуля является достижение заранее планируемого результата обучения. Итоги контроля по модулю характеризуют в равной мер успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, выбранной преподавателем.

Контрольные задания для модулей, построенных на содержательной основе, позволяет оценивать уровень усвоения конкретных предметных знаний по виду их использования. Причем за основу берут три уровня знаний – критический, достаточный, оптимальный.

Контрольные задания для модулей, построенных на деятельностной основе, предусматривают количественную оценку уровня сформированных умений, позволяющих выполнять конкретную деятельность и входящие в нее отдельные действия, операции.

Контрольные задания для модулей, сочетающих знания и умения, соответственно базируются на двух последних принципах.

Так, например, *Модуль «Образовательные учреждения в ХМАО» является частью курса «История образования в ХМАО»»*

Стандарты для этого модуля:

- результаты – постановка цели и задач занятия и выводы в конце занятия, устное выступление на занятии по теме, подготовка вопросов, ответы на вопросы, анализ и оценивание выступления;
- критерии оценки деятельности при выступлении (как было сказано выше)

– *критический* – чтение с листа, неумение ответить на заданные вопросы, слабое владение теоретическим материалом,

- *достаточный* – при выступлении использование конспекта, учебника, других источников; умение ответить на поставленные вопросы;

- *оптимальный* - свободное владение теоретическим материалом, полные ответы на поставленные вопросы.

В соответствии с этими критериями выступление оценивается (от 3 до 6 баллов).

Каждый логично построенный вопрос оценивается в 1 балл

Анализ и оценивание выступления, выполненные студентами выражается – от 1-до 3 баллов (Вначале преподавателем предлагается схема анализа.)

Решение, анализ педагогической задачи – оценивается в 3 балла.

Подведение итогов и выводы в конце занятия оцениваются в 3 балла

Модуль «Образовательные учреждения в ХМАО» выполняется на трех занятиях.

На каждом занятии студенты набирают определенное число баллов, которые суммируются (за три занятия студент без особых усилий может набрать 18-21.

Контроль данного модуля заканчивается небольшим тестом из 10 тестовых заданий теоретического характера и является содержательно-деятельностным. Данный модуль позволяет студенту усвоить необходимые теоретические знания, но особая роль на занятии отводится формированию профессиональных компетентностей: постановка целей и задач занятия; выступление на аудиторию, подготовка вопросов и ответы на них, анализ и оценивание выступления, анализ и решение педагогических ситуаций, постановка цели и подведение итогов занятия.

Пояснительная записка к данному модулю включает: цель модуля, источники информации - литературу по теме, задания по подготовке вопросов, примерная схема анализа выступления; критерии оценивания различных видов деятельности.

Данный модуль включает 3 занятия:

Занятие 1. Национальные школы-интернаты в ХМАО

Занятие: 2 Кочевые школы и школы передвижки

Занятие: 3 Учебные программы в национальной школе.

После изучения данного модуля следует контроль – тестовые задания по теме «Образовательные учреждения в ХМАО»

1. Первые упоминания, связанные с развитием образования коренных народов Северы, мы находим в Указе

1) Ивана Грозного; 2) Князя Владимира; 3) Екатерины II; 4) Петра I.

2. Начало развития образования на Крайнем Севере связывают с открытием

а) Частных школ; б) Миссионерских школ; в) Начальных школ; г) Церковных школ; д) Духовных школ.

3. Миссионерская деятельность имела своей целью подготовку:

а) Охотников; б) Учителей; в) Священнослужителей; г) Оленеводов.

4. В связи с отсутствием письменности ханты и манси пользовались

1) Пиктографическим письмом; 2) Каллиграфическим письмом; 3) Клинописью; 4) Иероглифическим письмом.

5. Большой вклад в развитие национальной школы внес ……

6. Соответствие периода обучения в национальной школы и их характеристика по системе Н.И. Ильминского

1) отделение (2 года) …… а) Обучение на русском языке.

2) отделение (2 года) ……. б) Обучение на родном языке.

7. Последовательность первых шагов Советской власти в области образования коренного населения Севера

1) Разработка учебников; 2) Открытие школ-интернатов; 3) Ликвидация безграмотности; 4) Создание письменности; 5) Подготовка педагогических кадров для северной школы.

8. Типы школ и их характеристика)

1) Кочевые школы… а) Стационарное проживание, обучение, воспитание

2) Школы-интернаты……б) Организация обучения на стойбищах

3) Школы-передвижки …..г) Школы, кочующие вместе с людьми

9. Основные трудности в работе по привлечению детей коренного населения в школы:

1) Отсутствие учителей; 2) Противодействие шаманов; 3) Нежелание родителей; 4) Отсутствие школьных зданий.

10. Решение о создании национальной письменности было принято в

а) 1917 г.; б) 1922 г.; в) 1931 г.; г) 1937 г.; д) 1941 г.

11. Первые буквари на языках народов Севера были выпущены в

а) 1917 г.; б) 1922 г.; в) 1927 г.; г) 1931 г.; д) 1937 г.

12. Воспитание и обучение детей в школах-интернатах было направлено на

1) изменение бытовых навыков и привычек детей; 2) раннюю профориентацию; 3) подготовку к поступлению в вузы; 4) сохранение и развитие интереса к Северной Родине; 5) всесторонне развитие личности.

13. Соответствие периода обучения в национальной школе и времени года

Периоды	Время года
1 период	А. осенний (15авг.-15окт.)
2 период	Б. весенний (15 март – 15июня)
3 период	В.летний (15июня – 15 авг.)
4 период	Г.зимний (15 окт. – 15 марта)

Модульная интерпретация учебного курса позволяет логически структурировать изучаемый материал, активизировать работу студентов на семинарских занятиях. Оперативный контроль повышает ответственность студентов в организации их самостоятельной работе.

В.Н.Зубов

КАРТО-СХЕМЫ В СТРУКТУРЕ АПИМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ»

Аттестационные педагогические измерительные материалы (АПИМ) используются преподавателем для итоговой оценки знаний и умений студентов, текущего экспресс-контроля по отдельным разделам курса «Отечественная история» из цикла ГСЭ Государственного стандарта, а также с целью повышения эффективности их самостоятельной подготовки. АПИМ позволяет проконтролировать, углубить и расширить знания студентов, полученные при изучении дисциплин.

АПИМ реализуется на базе Адаптивной системы тестирования (АСТ).

На стадии подготовки АПИМ проводился анализ государственного образовательного стандарта по дисциплине с выделением основных дидактических единиц учебного материала, подлежащие контролю.

Современные тенденции в разработке итоговых тестов связаны с отходом от моноформности в предъявлении тестовых заданий [1].

Карто-схемы помогают раскрыть внутренние связи изучаемых событий и явлений. Это карты и схемы на физико-географической основе, воссоздающие схематически, в упрощенно-обобщенном виде какое-либо одно событие или явление.

На начальной стадии конструирования АПИМ (разработка плана АПИМ) определяется перечень тем, в которых обязательно предусматривается наличие карто-схем в формулировке заданий, а также описывается цель внедрения карто-схемы применительно к каждой теме. На следующей стадии конструирования (разработка банка тематических заданий) определяются конкретные формы интеграции карто-схем в структуру тестовых заданий.

На каждую тему подбирается 10 заданий с использованием карто-схем. Это ограничение связано с практикой отработки картографической информации в процессе обучения [2]. При тестировании студенту по каждой теме предъявляется методом случайной выборки 1 задание рассматриваемого типа.

В подборе аттестационных материалов с использованием карто-схем представляется важным соблюдать акцент на следующих принципах:

1. Обеспечение содержательной преемственности при переходе от одной карты к другой.
2. Равномерность распределения видов заданий, основанных на картографической информации по дидактическим единицам курса.
3. Особая важность картографической информации.
4. Доступность и комфортность наглядной информации.
5. Универсализм условных обозначений.
6. Учет времени на отображение тестового задания (зависит от мощности тестового комплекса).

Содержание заданий в АПИМ должно отвечать свойству гомогенности, указывающему на степень его однородности с точки зрения оцениваемого качества ученика. Карто-схемы в этой связи позволяют контролировать успешность овладения студентом не только знаний по теме, но и умений работать с картографическим материалом, а также степень развития способности к выделению межсистемных связей в историческом процессе [3].

Традиционно для обеспечения надежности теста по истории авторы стараются разработать много заданий и выбирают из них те, которые имеют большую корреляцию с другими заданиями теста. Однако при таком подходе в итоговый тест попадают «близкие по содержанию задания, нацеленные на одни и те же содержательные элементы, что явно противоречит идее итоговой проверки. Традиционный выход из этой ситуации – предъявление супердлинных тестов (100-150 заданий), которые в совокупности соответствие теста целям контроля» [1]. Но по мере роста длины теста увеличивается утомляемость тестируемого и снижается мотивация к выполнению заданий теста, что в совокупности ведет к росту ошибки измерения. Карто-схемы позволяют обойти описываемую ситуацию так, как могут быть нацелены на актуализацию целого комплекса знаний (по эпохе, теме, событию и т.д.).

Для контроля знаний обычно используется графическая система отображения пространственной стороны информации в полном объёме (в контурном и комбинированном видах). К полной карте или схеме можно использовать задания обзорного характера.

Специфика АСТ очень ограничивает использование контурных карт и схем, так как предполагает лишь выбор из имеющихся вариантов отображения феномена. В основном в системе АСТ возможно использование лишь комбинированного типа изображения информации, когда в поле вопроса представлена лишь частичная информация. «Совмещение различных форм в одном тесте значительно затрудняет подведение итоговых результатов тестирования»[1]. В этой связи для достижения объективности и сопоставимости тестовых баллов учащихся выполнение заданий с предъявлением карто-схем оценивается как задания повышенной трудности в виде 1-2 баллов дополнительно к оценке за задание базового уровня сложности.

Таким образом, использование карто-схем в АПИМ по курсу дисциплины «Отечественная история» из блока ГСЭ позволяет проверить системность знаний, конкретные умения и навыки студентов, а также обеспечить высокую степень надежности и гомогенности тестов.

Литература

1. См.: Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов.М., 2002. С. 208.

2. Применение педагогических измерительных материалов с использованием картографической информации представляется целесообразным использовать только после отработки навыков на контурных картах.

3. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – М., 2000. С. 52.

А.В.Иванова

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ВУЗЕ

Одной из наиболее заметных линий реформирования современного образования является появление достаточно большого числа попыток введения инноваций. Большинство образовательных учреждений, претендующих на место в инновационном движении, приняли в свой штат социальных педагогов, психологов, освобожденных классных руководителей (воспитателей) или гувернеров. Далеко не последнее место в этом списке занимают тьюторы, а одной из перспективных образовательных технологий, постепенно входящей в употребление в российском образовании, является тьюторство [6].

Тьюторство можно рассматривать как новую профессиональную практику в российском образовании. Ее идеология формировалась в Томске несколько лет. В 1991 году в школе «Эврика – развитие» была развёрнута экспериментальная работа по внедрению принципиально новой системы педагогической поддержки детей в учебном процессе – тьюторства. На сегодняшний день тьюторская система работы является полноценной системой поддержки процесса построения индивидуальной образовательной программы учащимися. Разработаны функциональные обязанности тьюторов начальной, подростковой и старшей школы, подходы к построению тьюторской программы, ориентированной на индивидуализацию образования, формат тьюторского дневника.

В связи с возрастанием интереса к процессу индивидуализации образования в рамках программы модернизации начались переносы тьюторской практики из сектора «школа» в другие сектора образования: в дошкольное, дополнительное и вузовское образование [2].

Ковалева Т.М., Жилина М.Ю. и Теров А.А. отмечают, что актуальность проблемы тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования определяется [5]:

- заказом на тьюторское сопровождение со стороны государства:

- профильное обучение в старших классах;

- гражданско-патриотическое воспитание;

- приказы Минздравсоцразвития № № 216н, 217н от 05.05.2008 (зарегистрированы Минюстом № № 11731,11725) о введении должности тьютора в образовательное пространство школы на ее разных ступенях;

- заказом на тьюторское сопровождение со стороны общества:

- концепция образования на протяжении всей жизни;

- необходимость формирования гражданского общества;

- модернизация системы образования, в том числе в рамках болонских соглашений (кредитно-модульная система ВПО);

- заказом на тьюторское сопровождение со стороны личности:

- потребность в самоактуализации, самообразовании, самореализации;

- построение личной жизненной, образовательной траектории; приобретение опыта осознанного и ответственного выбора;

- интериоризация и социализация.

Тьюторское сопровождение со стороны личности одно из самых сложных. Современное понимание тьюторства в аспекте осуществления общего руководства самостоятельной образовательной деятельностью студента, рассматривается с нескольких позиций:

- тьюторство как поддержка (особый вид педагогической деятельности, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта в решении проблем) и путь решения проблемы субъектности;

- тьюторство как сопровождение (сопровождение реализации ИОП, учебно-исследовательских и проектных работ);

- тьюторство как фасилитация (путь культурного, профессионального и личностного самоопределения – сопровождение личностного развития) [5].

Образовательная ситуация такова, что, с одной стороны, становится востребованным «не столько содержание образования, сколько компетентность выпускника» [8]. Размышляя о природе компетентности, В.А.Болотов и В.В.Сериков обращают внимание на то, что «она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [1].

Ситуация в современном высшем образовании показывает, что все вузы стремятся стать университетами, вести научную деятельность, расширять контингент своих слушателей, строить отношения с другими, особенно иностранными вузами, внедрять новые формы образования, участвовать в экспериментах, вводить авторские программы, строить межпредметные связи, создавать внутри себя институты и центры, организовывать конференции, вводить краткосрочные курсы, выходить в пространство Интернета.

Таким образом, пространство образования сегодня обширно и разнообразно, но в нем нет системы, оно хаотично; нет системы ориентиров, если они создаются, то только на уровне информационных справочных систем; нет профессионалов, позволяющих разобраться в этих ресурсах.

И весь этот поток не может уже управляться системой единых программ, предметной организацией содержания, кафедральной и лекционно-семинарской системой, которая сменила самоорганизующуюся средневековую университетскую среду (модель) в свое время.

Самостоятельно выстроить все это содержание по отношению к своим собственным перспективам, по отношению к перспективам своего выбора, своей специальности студенты затрудняются, так как [7] не владеют культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений в их собственные образовательные программы.

Вот эта задача - построение своей собственной индивидуальной образовательной программы, как отмечает Т.М.Ковалева - и требует в современной ситуации работу педагога, обладающего для этого специальными средствами, тьютора, а точнее, организацию им соответствующего тьюторского сопровождения [4].

В нашей современной образовательной ситуации можно выделить три типа различных тьюторских практик, каждый из которых предлагает собственные основания для соорганизации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу и соответственно задает определенный тип тьюторского сопровождения. Рассмотрим их подробнее.

Тьюторская практика дистанционного образования (информационный контекст).

В системе дистанционного образования обосновывается главная цель открытого образования, которая заключается в умении жить в информационном обществе и использовать все его возможности. Моделью открытого образования в данном случае является сама модель использования человеком информационных технологий, и именно под эту задачу начинает работать тьюторское сопровождение, помогая своему подопечному выстраивать обучение, используя навыки работы в Интернет-среде.

Тьюторская практика открытого образования (социальный контекст).

В социальном контексте открытое образование обсуждается в неразрывной связи со становлением открытого общества. Одним из главных идеологов такого рассмотрения открытого образования является Джордж Сорос.

В этом случае главной целью открытого образования является умение жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерантность, коммуникативность как умение слушать собеседника, понимать другую точку зрения и строить диалог, умение работать в группе и т.д.

Соответственно усилие педагогов в этом случае направлено на разработку и использование таких открытых социальных технологий ("Дебаты", "Робинзонада", Школьный парламент, Гражданский форум и т.п.), которые затем позволят через открытое образование воссоздать институты гражданского общества. Таким образом, в данном контексте - открытое образование понимается прежде всего как реализация политики становления открытого общества.

Тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст).

Открытое образование в антропологическом контексте представляется, в первую очередь, как пространство всех возможных ресурсов для собственного образовательного движения любого человека. Главная цель открытого образования в этом случае - научить человека максимально использовать различные ресурсы для построения своей образовательной программы. Именно он, а никто другой, являясь заказчиком на свое образование, сам проектирует содержание своего образования и сам несет за это риски и ответственность, обладая в конечном итоге тем или иным уровнем образованности.

Тьюторская практика в этом антропологическом контексте реализует, в первую очередь, сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов, специальной работы по формированию этого проекта, как образовательного, и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ [3].

И сегодня, когда реализация и практика тьюторства приобретают если не массовый характер, то, во всяком случае, популярность, вопрос о концептуальных основаниях тьюторской деятельности и тьюторском сопровождении остается открытым.

Литература

1. Болотов А.В., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003 № 10.С.8-14
2. Долгова Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования//Тьюторство: идеология, проекты, образовательная практика (сборник на диске, 2004 г.) http://www.thetutor.ru/pro/articles02.htm
3. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики, г. Москва http://www.thetutor.ru/history/article02.html
4. Ковалёва Т.М. Возможности тьюторского сопровождения в современном ВУЗе. г. Москва http://www.thetutor.ru/higher/article01.htm
5. Ковалева Т.М., Жилина М.Ю., Теров А.А. Особенности организации образовательного процесса в магистратуре ГОУ ВПО МПГУ «Тьюторство в сфере образования» //Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: подходы к разработке стандарта тьюторской деятельности. Материалы Второй международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2009. С.5
6. Проскуровская И. К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства http://www.thetutor.ru/history/article03.html
7. Рыбалкина Н.В. К истории тьюторства. г. Москва http://www.thetutor.ru/history/article04.html
8. Сурнина Т.Ю. Подготовка преподавателей к реализации тьюторских технологий в профессиональной деятельности. [Электронный ресурс]: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – М.: РГБ, 2008 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).

Т.В.Ифтоди
Научный руководитель: Петрова Г.А.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ

Неуклонный рост числа инвалидов в России и в мире в целом представляет собой глобальный социальный процесс и, вероятно, своеобразную плату общества за технократический путь развития цивилизации. На 01.01.2006г. в Российской

Федерации зарегистрировано более 13 млн. инвалидов, что составляет более 8% населения. При сохраняющихся приростах числа инвалидов в год через 10-15 лет российское общество на четверть или более будет состоять из людей, имеющих те или иные ограничения жизнедеятельности, не позволяющие им полноценно участвовать в общественной, трудовой и культурной жизни общества. С каждым годом инвалидность увеличивается среди молодого поколения, причинами которой являются – наследственность, плохая экология, болезни системы кровообращения, злокачественные новообразования, болезни нервной системы, травмы, психические расстройства, болезни органов дыхания и болезни костно-мышечной системы.

Под проблемой инвалидов мы понимаем комплекс социально-значимых вопросов и ситуаций, воспроизводящих как позитивные, так и негативные отношения, возникающие при взаимодействии общества со своими гражданами, имеющими ограничения жизнедеятельности (инвалидность).

Человек с ограниченными возможностями, решивший получить высшее образование, сталкивается с рядом проблем. Кроме решения вопросов о подготовке и поступлении в учебное заведение, он должен преодолевать трудности, непосредственно связанные с его инвалидностью. Это отнимает много времени и сил, которые могли бы быть потрачены непосредственно на подготовку. Во многих случаях инвалиды ставятся в положение, заведомо неравное с другими абитуриентами. Необходима разработка таких технологий, которые бы облегчили обучение студентов-инвалидов в вузе.

Несмотря на ряд существующих проблем, инвалиды являются социально активными и занимают активную жизненную позицию – обучаются в общеобразовательных учебных заведениях, наряду со здоровыми людьми занимаются спортом и творчеством, в чём часто достигают высоких результатов. Так поступление в вуз или другое профессиональное учебное заведение, является важным и значительным шагом для реализации себя в будущем.

В настоящее время в Российской Федерации есть вузов реализуют целевые программы подготовки студентов-инвалидов и проводят планомерную работу по интеграции студентов-инвалидов в вузовскую среду: Институт социального развития Новосибирского государственного технического университета (230 студентов-инвалидов), Московский государственный технический университет им. Н.Э.Баумана (170 студентов-инвалидов), Челябинский государственный университет (150 студентов-инвалидов), Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (146 студентов-инвалидов), Московский педагогический государственный университет (110 студентов-инвалидов), Красноярский государственный торгово-экономический институт (108 студентов-инвалидов). Сложившиеся традиции организации профессионального образования в вузах необходимо изучать, обобщать и распространять.

Доступность качественного высшего образования снижается в отсутствии так называемой реабилитационной компоненты высшего образования, которая

требует дополнительных бюджетных ассигнований и должна предоставляться, наряду с образовательными услугами. Для многих студентов-инвалидов ситуация ухудшается в силу низкого экономического статуса их семей, что выражается в недостаточных условиях домашней подготовки, отсутствии телефона, компьютера, электронной коммуникации. Важным фактором реабилитации студентов, имеющих ограниченные возможности физического здоровья, является среда. Для студентов, имеющих ограничения физического здоровья и их родителей, которые сопровождают своих детей в вуз, важными признаками оптимального общения в процессе профессионально-педагогической подготовки являются: включенность преподавателя в общение; наличие обратной связи в общении; положительная оценка информации, полученной от студента в ходе диалогического общения; тактичность в общении; терпимость, проявляющаяся в отсутствии давления на студента с целью изменить ход и темп изложения им информации; учет психофизических особенностей студента, специфики его заболевания. *К относительно новым технологиям* можно отнести те технологии, которые направлены на интеграцию в учебном процессе студентов здоровых и инвалидов, – это технологии игрового обучения; исследовательских методов обучения; проблемного обучения; использования наглядных средств в обучении. *К современным технологиям*, применяемым в вузах можно отнести технологию компьютерного (компьютеризированного) обучения, способствующую преобразованию учебно-воспитательного и развивающего процесса в вузе: расширение информационного и культурно-образовательного пространства студентов здоровых и инвалидов; повышение качества знаний по специальным и общенаучным предметам; развитие познавательных способностей творческой личности; появление возможностей в выборе альтернатив получения образования в вузе, в том числе и дистанционное обучение.

В Нижневартовском государственном гуманитарном университете с 2007 года в рамках выполнения дипломного исследования организована опытно-экспериментальная работа по разработке модели социально-психологического сопровождения и обучения студентов-инвалидов в НГГУ.

Таблица 1

Статистические данные по студентам-инвалидам с 2005 по 2009 годы в НГГУ

Факультет	2005/06 учебный год	2006/07 учебный год	2007/08 учебный год	2008/09 учебный год
Гуманитарный	3	5	5	3
Центр культурологии	2	3	5	3
Естественных и точных наук	6	5	3	2
Педагогики и психологии	3	4	4	2
Художественно-графический	1	1	1	1
Всего по НГГУ:	**15**	**18**	**18**	**11**

В экспериментальном исследовании участвуют 193 студента, из них 9 - студенты-инвалиды, 6 родителей студентов-инвалидов и 18 сотрудников и преподавателей университета. В анкетировании приняли участие 217 респондентов.

В результате проведения опроса было выявлено, что на 55,5% опрошенных студентов-инвалидов учебная нагрузка оказывает значительное влияние, из-за чего часто возникают стрессы. Особых проблем в общении со сверстниками и преподавателями не возникает, но 11,1% студентов отметили, что трудности в общении возникают из-за их стеснительности и замкнутости. Более напряжённым происходит общение в семье. Это связано с непониманием друг друга, студентам очень трудно осознавать, что они не всегда могут оказать родителям должную помощь. 77,7% опрошенных студентов ответили, что не нуждаются в помощи университета, 11,1% - хотели бы получать материальную помощь и 11,2% - высказали желание в улучшении библиотечного фонда Университета. Все опрошенные отметили необходимость создания в НГГУ программы поддержки студентов-инвалидов.

В результате проведения анкетирования для родителей было выявлено, что они не сталкиваются с проблемами в период обучения ребёнка (80%), только 20% ответили, что проблемой является маленькая площадь квартиры, из-за чего ребёнку не всегда удаётся подготовиться к занятиям. Наиболее значимой для родителей является взаимопонимание и поддержка со стороны сокурсников.

Опрос преподавателей и сотрудников университета показал, что наиболее важными проблемами студентов-инвалидов являются общение со сверстниками и преподавателями, непонимание со стороны окружающих и сложность в перемещение по корпусу. Из беседы с преподавателями и сотрудниками университета мы узнали, что программы адаптации для студентов-инвалидов не существует.

По результатам опроса студентов НГГУ можно сделать вывод, что студенты-инвалиды сталкиваются с такими проблемами, как отсутствие моральной и психологической поддержки, отсутствие индивидуального подхода, отсутствие материальной и социальной помощи.

Высшее образование инвалидов развивается сегодня вопреки существующему негативному социальному отношению, которое выражается в бездействии, явном или неявном противодействии со стороны общества, и, в частности, скрытых дискриминирующих практиках, реализуемых приемными комиссиями. Концепция независимой жизни инвалидов - это право человека быть неотъемлемой частью жизни общества и принимать активное участие в социальных, политических и экономических процессах, это свобода выбора и свобода доступа к жилым и общественным зданиям, транспорту, средствам коммуникации, страхованию, труду и образованию. Очевидно, что концепция независимой жизни как возможности для инвалида самому определять и выбирать, принимать решения и управлять жизненными ситуациями пока еще находится в стадии формирования. Во многом ее воплощение зависит от реализации политики высшего профессионального образования инвалидов.

В настоящее время в Нижневартовском государственном гуманитарном университете разрабатывается программа социального сопровождения обучения студентов-инвалидов.

Литература

1. «Доступность высшего образования для инвалидов», осуществленного в 2002-2003 гг. группой социологов Саратовского государственного технического университета при поддержке фонда Форда и Независимого института социальной политики в составе: Белозерова Е.В., Зайцев Д.В., Карпова Г.Г., Наберушкина Э.К., Романов П.В., Чернецкая А.А., Ярская-Смирнова Е.Р.
2. Политика в сфере высшего образования инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов, Д.С. Зайцев, Э.А. Наберушкина // Исследования социальной политики. – 2006. – Т. 2. – С. 91-11
3. Птушкин Г.С. Организация профессионального обучения в специальном государственном образовательном учреждении // Профессиональное образование инвалидов. М.: Московский институт-интернат для инвалидов, 2000. С.70-88
4. Саркисян Л.А. Об интегрированном обучении в Московском институте-интернате // Профессиональное образование инвалидов. М.: Московский институт-интернат для инвалидов, 2000. С.22-25
5. Станевский А.Г. Проектирование содержания университетского технического образования инвалидов по слуху // Профессиональное образование инвалидов. М.: Московский институт-интернат для инвалидов, 2000. С.85-88.
6. Концептуальные подходы к созданию системы профессионального образования инвалидов в Российской Федерации. Материалы предоставлены Т.Волосовец, Министерство образования РФ, 2003 г.
7. Малева Т., Васин С. Инвалиды в России – узел старых и новых проблем // «Pro et Contra». 2001. Т. 6. № 3. С. 80-105
8. Социальная политика и социальная работа в изменяющейся России / Под ред. Е.Ярской-Смирновой и П.Романова. М.: ИНИОН РАН, 2002
9. Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование // Журнал исследований социальной политики. 2007. Т. 2. № 1. С. 115-126.

О.А.Лакштанкина
Научный руководитель: Ибрагимова Л.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В последнее время в высшей школе усиливается интерес к вопросам организации самоуправленческой деятельности будущих специалистов, что связано с общими процессами модернизации системы образования России.

В создавшихся условиях обозначился четкий социальный заказ на подготовку в системе профессионального образования такого специалиста, который способен на инициативу, самостоятельные решения, эффективную совместную работу и отличается в деятельности высоким чувством ответственности.

Подобные качества можно развить, включая студентов в решение организаторских задач, давая им возможность и поле для самостоятельных действий как полноправным членам вузовского сообщества.

Студенческое самоуправление в вузе – это особая форма самостоятельной общественной деятельности студентов по реализации функций управления жизнью студенческого коллектива в соответствии со стоящими перед ним целями и задачами [2, С.173].

Студенческое самоуправление можно рассматривать как «особую форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодёжи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив» [4].

Большой вклад в разработку проблем развития самоуправления был внесен педагогами-исследователями отечественной школы: А.С.Макаренко, Н.К.Крупской, П.П.Блонским, К.Н.Вентцелем, П.Ф.Каптеревым, В.Н.Сороки-Росинским, С.Т.Шацким, создавших оригинальную теорию и практику самоуправления.

Н.К.Крупская [1, С.157] в своих работах доказывала, что самоуправление является средством научить разумно жить и работать. Она считала, что самоуправление помогает вовлечь в общественную работу, сформировать ответственность перед коллективом. Но такая ответственность каждого за общее дело может быть достигнута, если «деятельность от постановки цели до обсуждения будет коллективно организована».

Самоуправление – это такая организация жизни коллектива, при которой каждый член коллектива, ощущает себя активным и ответственным ее участником.

По-настоящему участвовать в самоуправлении – значит участвовать в коллективном планировании, в текущей организаторской деятельности и в коллективном подведении итогов. Именно так теоретически обосновывают самоуправление Н.К. Крупская [1, С.157], А.С. Макаренко [3, С.414].

Наличие работоспособного и деятельного актива является существенным фактором организации студенческого самоуправления коллектива.

Участвуя в работе органов студенческого самоуправления, студенты приобретают целый ряд привычек и навыков, умений и знаний. У них развиваются необходимые нравственные качества и черты характера.

Высшим распорядительным органом системы студенческого самоуправления в вузе является общее собрание всех студентов вуза, которое избирает студенческий совет вуза и исполнительный комитет вуза. Органы студенческого самоуправления избираются на общих собраниях факультетов и курсов, членов общественных организаций [2, С.173].

Непосредственными субъектами студенческого самоуправления в вузе выступают студенческий коллектив вуза, коллективы факультетов, курсов и академических групп [2, С.177].

Важнейшая роль в системе студенческого самоуправления должна принадлежать коллективам академических групп, структуре управления, которую определяет сам коллектив.

Хорошо поставленное самоуправление придает студенческому коллективу организационную прочность, сплоченность, что помогает направлять студентов на успешное решение предстоящих профессиональных задач.

Большое значение имеет расширение состава актива, его сменяемость и преемственность.

Студенчество должно владеть достаточным уровнем управленческой культуры и обеспечивать преемственность традиций, передачу последующим поколениям соответствующего опыта [5, С.72].

Литература

1. Крупская Н.К. О школьном самоуправлении: сб. статей и выступлений. М., 1964.

2. Лисовский В.Т. Воспитание студентов вузов Российской федерации. – Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под. ред. проф. И.А.Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.

3. Макаренко А.С. воспитании. М.,1990.

4. Рекомендации по развитию студенческого самоуправления в высших и средних специальных учебных заведениях Российской Федерации. Утверждены Приказом Минобразования России № 2329 от 21.06.2002г.

5. Шаламова Л. Студенческое самоуправление как фактор социальной активности молодёжи // Высшее образование в России. № 8. 2007.

Б.Н.Махутов

ВНЕДРЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В НИЖНЕВАРТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В современных условиях динамично изменяющегося мира, построения информационного общества информатизация сферы образования имеет фундаментальное значение. Интенсивное развитие сферы образования на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий становится важнейшим национальным приоритетом.

В большинстве ВУЗов существуют центры и институты дистанционного образования, проводятся эксперименты по внедрению технологий дистанционного обучения. Современные информационные педагогические технологии позволяют перенести образовательный процесс (частично или полностью) в виртуальную информационно-образовательную среду (ИОС), которая представляет собой совокупность программно-технологических средств, информационных

ресурсов, а так же набора моделей и сценариев применения их в образовательном процессе. При этом говорят о сетевом учебном процессе или сетевой технологии обучения (online learning), характерными чертами которой являются:

- использование сети Интернет в качестве универсального транспорта для передачи любого вида информации, следствием чего при множестве различных технологий доступа (аналоговые и цифровые коммутируемые линии, беспроводной спутниковый и широкополосный доступ, цифровые сети GSM и др.) являются такие важные качества как доступность, масштабируемость и универсальность ИОС;
- организация доступа обучаемых к фондам электронных библиотек учебно-методических материалов;
- виртуальное общение преподавателя и обучаемого при помощи электронной почты, чат- и форум- конференций, технологий виртуальной реальности;
- применение технологий компьютерного тестирования знаний;
- организация лабораторных практикумов сетевого удаленного доступа.

При этом, сетевая технология обучения может быть использована при любых существующих формах обучения – дневном, заочном, вечернем, заочно-вечернем.

Центром тестирования на основании решения Ученого Совета от 04.09.2008 г. инициирован комплекс работ по внедрению дистанционных форм обучения в университете по двум направлениям:

1. Создание виртуального представительства НГГУ в Портале открытого образования Югры по адресу http://ugra.openet.ru
2. Внедрение системы дистанционного образования на сайте университета по адресу http://www.sdo.nggu.ru

В рамках первого направления 02.10.2009 г. в университете был организован семинар на тему «Применение программно-технических средств Портала открытого образования Югры в сетевом учебном процессе». Семинар провел директор Центра дистанционного образования Сургутского государственного университета, к.т.н. Кузин Дмитрий Александрович. В семинаре приняли участие преподаватели НГГУ, сотрудники Центра тестирования и Центра информационных технологий НГГУ. По результатам обучения 12 человек получили профессиональные сертификаты.

Основные функциональные подсистемы ПО «Виртуальный университет» включают следующие:

1. Административная подсистема. Служит для создания типовых генерируемых модулей, регистрации пользователей и наделения их определенными правами, размещения информации в открытой части ВП и контроля работы всех основных модулей ВП.

2. Подсистема учета (электронный отдел кадров). Обеспечивает процесс создания и ведения личных дел пользователей всех категорий: читатели, слушатели, абитуриенты, студенты, тьюторы, администраторы.

3. Библиотечная подсистема (электронная библиотека). Функции - накопление, хранение и предоставление информационных ресурсов в соответствии с полномочиями пользователей на условиях, определяемых учебным заведением и согласованных с автором. Возможен режим открытого доступа, требующий только регистрации, и режим платного абонентского доступа к ресурсу.

4. Подсистема организации учебного процесса (электронный деканат). Подсистема организации учебного процесса, электронный деканат, предназначена для выполнения функций, связанных с формированием учебных групп, расписаний занятий, контролем за ходом учебного процесса и т.п.

5. Подсистема контроля знаний - тестовая подсистема. Тестовая подсистема ВП – это основной инструмент для контроля знаний учащихся. Поддерживаются семь основных форматов вопросов, режим автоматической и ручной проверки, детальное протоколирование результатов тестирования.

6. Подсистема статистики. Основные функции - сбор, формирование и предоставление статистических данных о работе ВП, информационном наполнении.

7. Подсистема документирования - выпуск на бумажном носителе различных документов (договоров, ведомостей и т.д.).

8. Интернет-магазин. Любому ВП предоставляется возможность организации продажи каких-либо товаров учебного назначения через Интернет.

Основной **проблемой** по созданию виртуального представительства НГГУ в портале открытого образования Югры является большая ресурсоемкость, в основном кадровая. Например в СурГУ создан Центр дистанционного образования с 4 штатными единицами и они дистанционно обучают только по одной специальности «Программное обеспечение ВТ и АС». У нас таких возможностей пока нет.

Второе направление связано с внедрением системы дистанционного образования на сайте университета на основе конструктора дистанционных курсов MOODLE.

СДО Moodle - это среда дистанционного обучения, предназначенная для создания дистанционных курсов. Этот программный продукт используется более чем в 100 странах мира университетами, школами, компаниями и независимыми преподавателями.

По уровню предоставляемых возможностей Moodle выдерживает сравнение с известными коммерческими СДО, в то же время выгодно отличается от них тем, что распространяется в открытом исходном коде - это дает возможность настроить систему под особенности конкретного образовательного проекта, а при необходимости и встроить в нее новые модули.

Moodle ориентирована на коллаборативные технологии обучения и позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимообмен знаниями.

Система поддерживает обмен файлами любых форматов - как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки

позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. К сообщениям в форуме можно прикреплять файлы любых форматов. Есть функция оценки сообщений – как преподавателями, так и студентами. Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем. Сервис «Учительский форум» дает педагогам возможность обсуждать профессиональные проблемы.

Важной особенностью Moodle является то, что система создает и хранит портфолио каждого обучающегося: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме.

Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости. Moodle позволяет контролировать “посещаемость”, активность студентов, время их учебной работы в сети.

Элемент курса «Тесты» позволяет преподавателю разрабатывать тесты с использованием вопросов различных типов. Вопросы тестов сохраняются в базе данных и могут повторно использоваться в одном или разных курсах. На прохождение теста может быть дано несколько попыток. Возможно установить лимит времени на работу с тестом. Преподаватель может оценить результаты работы с тестом, просто показать правильные ответы на вопросы теста.

На наш взгляд, программное обеспечение Moodle соответствует концепции контекстно-компетентностного обучения, не так ресурсозатратно и может рассматриваться как одна из актуальных составляющих в повышении рейтинга сайта университета.

В университете есть специалисты, которые прошли обучение по СДО Moodle и планируется проведение на базе центра тестирования обучающих семинаров, для преподавателей, внедряющих инновационные технологии обучения и сопровождения студентов на тему «Система дистанционного образования в НГГУ»

Внедрение элементов системы дистанционного обучения в учебный процесс университета находится на стадии становления и экспериментов и только при совместной работе и взаимопонимании можно улучшить результаты нашей работы, направленной на повышение качества образования и системы его обеспечения в университете.

Х.Н.Ниязова

ГРАЖДАНСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Проблема формирования гражданской компетенции у студентов вуза на сегодняшний день остаётся одной из актуальных, требующих дальнейшего осмысления. Социально-политическая ситуация, сложившаяся в стране, требует утверждения в сознании людей тех идеалов, идей и норм социального поведения, которые пробудили бы их к ответственному отношению к своим гражданским обязанностям, стимулировали ощущение причастности к совершенствованию и обновлению общественных отношений. В связи с этим Правительство РФ утвердило государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы», где определены содержание и пути развития системы патриотического воспитания, призванной обеспечить «формирование патриотического сознания российских граждан как важнейшей ценности, одной из основ духовно-нравственного единства общества» [1].

Разработка проблемы гражданственно-патриотического воспитания как составляющей нравственного воспитания студентов на современном этапе реализуется в сложной, внутренне противоречивой ситуации, обусловленной общественным реформированием страны, что не может не находить своего отражения на всех уровнях и ступенях образовательной системы. Сложность данной ситуации обусловлена нарастанием ряда негативных тенденций как следствия социально-экономических проблем общества: усиление, этноконфессиональной, региональной дезинтеграции общества, снижение духовности молодежи, что затрудняет становление у них гражданственно-патриотических ценностей, формируемых в процессе гражданственно-патриотического воспитания.

Воспитание студенческой молодежи на гражданственно-патриотических ценностях представляется актуальным и перспективным направлением в педагогике высшего профессионального образования в целом. Реализация идеи ориентации молодежи на гражданственно-патриотические ценности создает гуманистическую базу профессиональной подготовки студенчества в высшей школе.

Гражданственно-патриотическое воспитание рассматривается как целостный процесс, имеющий две стороны: одна из них - овладение гражданственно-патриотическими знаниями и умениями оперировать ими (образование); другая – формирование гражданственно-патриотических отношений и соответствующего поведения. Результатом их гармонического взаимодействия и развития является формирование гражданственно-патриотического аспекта мировоззрения студентов.

Современному информационному обществу свойственны новые воспитательные парадигмы, одной из которых является гражданственно-патриотическое воспитание, выступающее как процесс, базирующийся на таких ценностях как: гражданственность и патриотизм.

Рассматривая особенности гражданственно-патриотического воспитания студентов в современных условиях, определяются основы нашего понимания данного феномена, состоящие в следующем:

– использование аксиологического подхода при определении и конкретизации гражданственно-патриотических ценностей, отражающих межличностные, межгрупповые, межсоциальные и межнациональные отношения;

– применение интегративного подхода к гражданственно-патриотическому воспитанию, связанного с формированием гражданственно-патриотического аспекта мировоззрения студентов, включающего познавательный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты;

– опора на целостный подход к гражданственно-патриотическому воспитанию, включающему в себя развитие всех составных компонентов педагогического процесса, в том числе цели гражданственно-патриотического воспитания их декомпозицию, содержание и основные идеи гражданственности и патриотизма, критерии и способы проверки уровня их сформированности;

– использование факторного подхода к гражданственно-патриотическому воспитанию, связанного с наличием внешних и внутренних факторов и условий их реализации на социально-педагогическом, педагогическом и психолого-педагогическом уровнях.

Анализ развития педагогической мысли и практики показывает, что гражданственно-патриотическое воспитание источниками своего возникновения и развития имеет теоретические предпосылки, созданные цивилизацией прошлых веков. К ним относятся:

– возникновение патриотизма как цели воспитания в национально-государственных объединениях людей, направленного своим острием на защиту Родины, выполняющего интегративную функцию. Вместе с этим, патриотизм, направленный вовне, превращается в национализм, поэтому, патриотизм должен быть связан с интернационализмом;

– современные педагогические теории и течения выступают как предпосылки формирования гражданственно-патриотического воспитания;

– теория педагогических ценностей, связанная с их возвышением и сменой, педагогическая аксиология, позволяющие отвечать на следующие вопросы педагогической теории и практики:

– каким должно быть ценностное наполнение содержания образования и воспитания;

– каковы педагогические закономерности и механизмы присвоения ценностей общества личностью;

– каковы педагогические условия становления ценностных ориентаций студентов.

В личностном плане гражданственно-патриотическое воспитание связано с осмыслением того, что каждый из нас является представителем человеческого рода как ценность, это, во-первых; во-вторых, с осмыслением того, что каждый

из нас является гражданином определенного государства, что связано с государственными, общенациональными (межнациональными) ценностями; в-третьих, с тем, что личность выступает как представитель конкретной нации, что связано с этносоциальными (национальными) ценностями; личность является частью конкретного социума, что связано с групповыми, коллективными, корпоративными, классовыми ценностями; личностные ценности связаны с "Я-концепцией". Следовательно, сущность гражданственно-патриотического воспитания студентов состоит в установлении гармонии отношений между ценностями различного уровня, что выражается в закономерностях данного вида воспитания:

– важнейшей теоретической основой гражданственно-патриотического воспитания является педагогическая теория общения, на основе которой устанавливаются контакты, взаимодействие, ориентация в гражданственно-патриотических ценностях;

– гражданственно-патриотические отношения и поведение, как личностные образования и как ценность формируются на основе теории установки. Установка на гражданственно-патриотические ценности в своем становлении проходит этап возникновения интереса, ориентации и этап использования условий для формирования установки на данный вид ценностей;

– одной из важнейших основ гражданственно-патриотического воспитания студентов является личностно-ориентированный подход, связанный с рефлексией, с ориентацией студентов в этих ценностях.

Результат гражданственно-патриотического воспитания студентов – формирование их гражданственно-патриотической зрелости, которая проявляется в следующем: уровне сформированности гражданственно-патриотического аспекта мировоззрения; признании человека как абсолютной ценности; поведении и отношениях, осуществляемых, исходя из гражданственно-патриотических ценностей (любви и привязанности к родному краю, природе, родным и близким, Отечеству); отрицании насилия как способа разрешения конфликтов различного рода; законопослушании; трудолюбии, ответственном отношении к делу; ориентации в повседневной жизни на конкретные гражданственно-патриотические ценности; веротерпимости, уважении прав и свобод личности; ответственном отношении к своим поступкам.

Университетская, студенческая среда традиционно отличается терпимостью и взаимопониманием, и эта среда может служить примером толерантности для всего общества в целом. Интересным в этом отношении представляется опыт нашего университета, который имеет некоторые формы установления дружеских взаимоотношений между представителями самых национальностей. В университете не встречались проявления нетерпимости в отношении представителей другой национальности, культуры, вероисповедания. Напротив, многие студенты отмечают защищенность, дружелюбие и внимание со стороны студентов и преподавателей. Национальное взаимное уважение проявляется в наибольшей степени тогда, когда люди узнают больше подробностей о представителях

другой национальности, традициях, достижениях. Примером существующей системы воспитательной работы могут служить проводимые мероприятия в университете – встречи студентов с представителями общественных национальных организаций города, участие студентов и преподавателей в городских семинарах, проведение традиционной научно-практической конференции «Обучение, воспитание, развитие учащейся молодежи в условиях поликультурного пространства России», функционирование творческих коллективов НГГУ – хореографического коллектива «Кавказ», татаро-башкирского ансамбля, театра обско-угорских народов «Сорни-Най» и др.

Таким образом, гражданственно-патриотическое воспитание – процесс, основывающийся на гражданственно-патриотических ценностях, его ведущими идеями являются: гуманизм в воспитании, аксиологический подход к нему; единство человеческого рода.

Литература

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» М., 2005.

Г.А.Петрова

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЕЙ

Образование – это область деятельности, обреченная на перманентное состояние кризиса. Стремительная смена парадигм требует постоянного приспособления учебных планов и программ.

Переориентация общества на рыночные отношения вызвала необходимость модернизации профессионального образования для обеспечения качества подготовки специалистов, удовлетворяющих потребностям регионов. В профессиональной подготовке специалистов всех уровней должны произойти серьезные изменения, направленные на предоставление каждому человеку возможности приобретения гибких знаний умений, практических навыков и компетенций, позволяющих выполнить новые задачи и обязанности при изменении структуры и содержания его профессиональной деятельности.

При всякой модернизации образования возникает несколько проблем.

Первая проблема – сохранить то положительное, что имеется в существующей системе.

Вторая проблема – выявить, что полезное было утрачено в образовании, что необходимо восстановить.

Третья проблема – внести новое, то, что позволит привести систему образования в соответствие с запросами общества (появляются новые профессии (1991), а к старым предъявляются новые требования).

Модернизация – это обновление и совершенствование действующей системы образования. Причем ключевой является вторая позиция.

Главная задача образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

В государственной концепции модернизации образования подчеркивается важность соответствия профессиональной подготовки и непрерывного развития профессиональных компетентностей специалистов реальным потребностям общества.

Главной задачей организации современной системы профессионального образования и системы повышения квалификации являются:

- проектирование такой образовательной среды, в которой субъекты образования побуждаются к освоению принципиально нового опыта, к пересмотру своих профессиональных ценностей, формированию нового профессионального поведения;
- оперативное удовлетворение потребностей в получении знаний о новейших достижениях в области передового зарубежного и отечественного опыта;
- организация и проведение научно-методических исследований, опытно-экспериментальных работ; участие в разработке и реализации региональных программ, проектов и рекомендаций;
- проведение экспертизы программ, проектов, рекомендаций, других документов и материалов; консультативная деятельность и методическая поддержка.

Система повышения квалификации представляет собой профессиональные программы повышения квалификации и профессиональные программы переподготовки специалистов учреждений.

Ведущим направлением в деятельности вуза становится разработка новых моделей и форм повышения квалификации и переподготовки специалистов для системы образования и ситемы социальной защиты населения.

Деятельность вуза финансируется только на основе согласования нужны ли такие образовательные услуги и кому нужны.

Вуз разрабатываетновое содержание образования, где акцент переносится на:

1) освоение нового содержания (новые технологии профессиональной деятельности и оценка качества профессиональной деятельности);

2) освоение новых форм организации обучения – использование дистанционных средств обучения взрослых, сочетание разнообразных очно-заочных форм обучения.

Вуз организует новые формы взаимодействия. Это научно-методическое сопровождение процессов преобразования реальности.

Нормой инновационных процессов в образовательном процессе вуза уже стала совместная проектно-исследовательская деятельность. Как результат для вуза – разработанные с привлечением работодателей учебные планы и программы (причем образовательные программы нового типа, выполненные в логике компетентностного подхода), а также новая система контроля качества образования (также с привлечением работодателей).

Еще одной формой взаимодействия вуза и учреждений должно стать участие в международных программах и проектах. (Это обеспечит взаимную заинтересованность). Вуз перестает быть закрытой системой, ему важно «повернуться» к потребителю.

Успех вуза – в новом качестве профессионального образования и в реализации компетентностного подхода. Результат обучения в вузе – не определенный набор знаний и умений, а академическая и социальная компетентность.

Главный признак «нового качества» профессионального образования – насколько результат образования соответствует потребностям заказчиков, новое качество должно соответствовать изменениям запросов реальных заказчиков.

Учреждения не заинтересованы в привлечении инновационных кадров, так как по штатному расписанию все вакансии заняты. Но в учреждениях социального обслуживания в большинстве случаев должности занимают специалисты, имеющие высшее педагогическое, юридическое и даже техническое образование. При аттестации сотрудников и аккредитации учреждений не предъявляется жестких требований к соответствию квалификации специалиста по диплому и занимаемой должности.

Кадровая политика (в регионе, в городе) такова, что при устройстве на работу в учреждения системы социальной защиты населения требуется просто наличие высшего профессионального образования. Не предъявляется требование соответствия квалификации по диплому той должности, на которую трудоустраивается специалист.

Сложности в области взаимодействия с работодателями: отсутствие долгосрочных перспектив сотрудничества; отсутствие формы документального закрепления взаимной заинтересованности вуза и работодателей – договоров о целевой контрактной подготовке специалистов для учреждений; работодатели фактически не заинтересованы в содействии трудоустройству выпускников вуза (единичные случаи).

Один из способов оптимизации взаимодействия государственных органов, образовательных учреждений, работодателей и трудовых посредников видим в реализации различных моделей сотрудничества учреждений высшего профессионального образования с другими участниками рынка труда. Наиболее актуальные для сегодняшнего рынка являются модели, в основе которых лежит государственное регулирование программ подготовки специалистов и разработки набора их компетенций вместе с бизнес сообществом, профсоюзами и службами занятости. При таком подходе бизнес поможет в разработке «упреждающих»

компетенций (широких и узких). Важным направлением взаимодействия образовательного учреждения с работодателями является совместная разработка прогнозов потребностей в кадрах, обладающих компетенциями в различных сферах деятельности, согласование программ профессиональной ориентации молодежи, совместная деятельность по трудоустройству выпускников вуза в учреждения работодателей.

Формирование государственного заказа на подготовку специалистов, который учитывает не только наличие или отсутствие вакансий, но и учитывает профиль подготовки специалистов, их специализацию в профессии. Заключение долгосрочных договоров о сотрудничестве, в частности предусматривающих целевую подготовку специалистов, плановое повышение квалификации, профессиональную переподготовку специалистов, дополнительное профессиональное образование специалистов конкретных учреждений, организацию научно-практических конференций, семинаров.

Необходимы мероприятия, которые позволят работодателям увидеть перспективность будущих специалистов уже в процессе профессиональной подготовки. Работодателю необходимо предоставить возможность заинтересоваться специалистом, который еще учится. Такой опыт может быть реализован, если будут организованы различные конкурсы профессионального мастерства, где работодатели могут «присмотреть» перспективных будущих специалистов.

Необходимо проводить не только ярмарки вакансий, но и «ярмарки выпускников», где выпускники могут предъявить свои портфолио, свои достижения (многие студенты являются лауреатами, дипломантами конкурсов различного уровня). Многие студенты, имеющие хорошие учебные показатели, но не имеющие опыта (работодатель предъявляет требования к опыту) не могут трудоустроиться, так как для них нет вакансий в учреждениях (заняты специалистами уже имеющими стаж работы в системе, но не имеющие соответствующей квалификации).

Организовать деятельность Отдела содействия трудоустройству и сопровождения карьеры выпускников (сейчас это отдел содействия трудоустройству выпускников и занятости студентов). Такая организация деятельности позволит строить процесс профессионального становления и процесс адаптации к рынку труда на основе учета профессиональных планов и предпочтений и требований рынка труда.

Изучение проблем адаптации выпускников вузов на производстве через организацию курирования стажеров – выпускников кафедры, работающих в учреждениях социального обслуживания, в образовательных учреждениях.

Необходимо организовать работу по разработке критериев оценки эффективности взаимодействия университета с работодателями и социальными партнерами.

Необходимо организовать работу по разработке форматов участия работодателей в деятельности системы профессионального образования в целях достижения соответствия спроса и предложения на специалистов.

Шире использовать опыт проведения «круглых столов» по проблемам трудоустройства молодежи с представителями работодателей после практик студентов.

Необходимо организовывать встречи студентов с успешными выпускниками НГГУ. Подготовить материалы «Выпускники университета: ступени карьеры».

Необходимо предусмотреть участие представителей работодателей в заседаниях Советов факультетов.

Необходимо расширить участие представителей работодателей в государственных аттестационных комиссиях, обеспечить прямое участие работодателей в подготовке кадров.

Необходимо оформление постоянных нформационных стендов на факультетах, где постоянно и своевременно оформляются материалы о вакансиях, об учреждениях, о перспективах трудоустройства.

Необходимо создать условия для расширения возможностей повышения квалификации выпускников, имеющих перспективы трудоустройства через обучение в аспирантуре, магистратуре и через соискательство, организовать выполнение диссертационных исследований на базе учреждений, трудоустроивших выпускника.

О.А.Петриченко
Научный руководитель: Петрова Г.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В НИЖНЕВАРТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Современное состояние нашего общества, процессы, проходящие в политической, экономической и духовной жизни нашей страны, побуждают по-новому взглянуть на проблемы воспитания гражданина, формирования интеллектуального и творческого потенциала личности в высших учебных заведениях.

Актуальность проблемы воспитания возросла, в связи с проведением реформы системы образования в России. Сегодня перед современными вузами встают, по крайней мере, две главные задачи. Во-первых – создание целостной системы воспитания и образования специалистов, которая совместила бы профессиональное обучение и гуманистическую ориентацию и способствовала формированию демократической, трудовой и культурно-нравственной позиции студенческой молодежи. Во-вторых – обеспечение высокого качества

воспитательного процесса, нацеленного на соответствие специалиста общественным потребностям [2].

Новое место молодежи предопределяет перестройку учебно-воспитательного процесса, выход его на новый уровень, что делает возможным развитие воспитательной работы с новыми задачами, методиками, технологиями, формами как необходимой студенту среды для самоутверждения, самовыражения, самоопределения, где акцент переносится на значимость человеческой личности в различных видах воспитательной работы. В связи с этим связано увеличение исследований, посвященных самореализации молодежи в воспитательной деятельности на сегодняшний день.

Следует отметить авторские концепции и теоретические разработки в области воспитания: Л.И. Маленковой, Л.И. Новиковой «Методология, теория и практика воспитательных систем»; О.С. Газмана «Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании»; Е.В. Бондаревской «Гуманизация воспитания старшеклассников»; Н.М. Таланчука «Системно-социальная концепция школьного воспитания»; ряд документов Министерства образования РФ, развивающих и конкретизирующих идеи и принципы воспитания и обучения (1993-1998 гг.).

Воспитательная система рассматривается как педагогическая категория и как феномен педагогической практики. Изучение опыта воспитания в различных современных, образовательных учреждений показало, что речь может идти о создании в них воспитательных систем. Более того, как феномен педагогической действительности воспитательные системы, не описываемые данным понятием, существовали уже с XVIII в. (А.В. Гаврилин) [3].

В педагогической литературе понятие система определяется как упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов, объединенных общей целью функционирования. Но если эти компоненты и выделяются, то их взаимосвязь не всегда возводится в ранг наиболее существенного признака системы.

Главные компоненты системы заданы обществом – это комплекс воспитательных задач, определяющих содержание воспитательного процесса, материальная база воспитания, решение поставленных задач, сам воспитательный процесс, направленный на организацию жизнедеятельности студентов, на всестороннее развитие субъектов воспитания.

Существует два типа воспитательных систем: гуманистические и авторские. Воспитательные системы имеет сложную структуру и представляет собой комплекс взаимосвязанных блоков - компонентов: цели; деятельность, обеспечивающая их реализацию; субъекты деятельности, ее организующие в ней участвующие, отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среда системы, освоенная субъектами; внутреннее управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в целостность. Ключевыми словами в этом определении являются «комплекс взаимосвязанных блоков» потому что наличие системы определяется не наличием ее компонентов, а связью между ними.

В настоящее время большая часть воспитательных систем, как показывает анализ, разграничивает воспитание на отдельные сферы: умственные, эстетическое, трудовое, политехническое, художественное, физическое, экономическое и др.; при ориентации на развитие человека как целостной личности в ее нравственном, физическом, трудовом, правовом, экономическом, философском, художественном, политехническом, политическом и других аспектам.

Воспитательная система (в отличие от системы воспитательной работы, которая предполагает взаимосвязанную совокупность форм и методов внеучебной деятельности) охватывает весь образовательный процесс, интегрирует учебную и внеурочную деятельность.

Система воспитательной работы является неотъемлемой частью деятельности любого высшего учебного заведения по подготовке будущего специалиста.

Воспитательная работа – это органическая часть учебно-воспитательного процесса вуза, направленная на реализацию задач формирования и развития культуры личности будущих специалистов.

Целью воспитательной работы является обеспечение саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности студента в образовательном пространстве университета на основе актуализации духовно-нравственных, интеллектуальных, культурных, эколого-валеологических ценностей, в проекции на выполнение активной гражданской роли и конкурентоспособности на рынке труда и понимание недопустимости нарушения правил и норм делового оборота в предпринимательской деятельности.

Важнейшим фактором воспитательной работы является создание благоприятной психологической атмосферы - педагогически воспитывающей среды. Создание единого воспитательного пространства, главной ценностью которого является личность каждого учащегося, формирование духовно-развитой, творческой, нравственно и физически здоровой личности, способной на сознательный выбор жизненной позиции, на самостоятельную выработку идей на современном уровне, умеющей ориентироваться в социокультурных условиях.

Особый акцент в концепциях воспитательной работы делается на ценностном ядре воспитания, хотят сами ценности понимаются авторами не всегда однозначно. Организационными формами современных концепций, воспитательных систем является кружковая, клубная, поисковая, экскурсионная деятельность, творческие объединения, студии, коллективные творческие дела.

Воспитательная работа в вузе ведется по нескольким направлениям: идеологическому, правовому, нравственному, экономическому, эстетическому, физическому, экологическому.

Идеологическое направление работы в вузе предполагает помощь студентам в осознании своего бытия и тенденций его развития. В идеологии закрепляется система отдельных социальных групп, значимая для всего общества. Идеологические ценности являются ориентирами социальных действий, влияют на общественную активность.

Этическое воспитание – это основной способ нормативной регуляции действий студента в ВУЗе. Важнейшим элементом воспитания выступает идеальный образ, всего морально совершенного, прекрасного, высшего. Мораль проникает во все сферы человеческой деятельности. Нравственная цель, этические ценности тесно увязаны с учебным курсом, влияют на способ мышления и деятельности студента, помогают процессу самосовершенствования и саморазвития.

Правовое воспитание предполагает формирование определенного уровня правового мышления и чувственного восприятия, правовой действительности.

Эстетическое воспитание направлено на культивирование прекрасного, возвышенного, благородного. Посещение выставок, музеев, театров и др., где демонстрируются высшие художественные достижения, составляют неотъемлемый элемент всестороннего целостного развития личности.

Экологическое воспитание состоит в пропаганде идей гармонизации человека и природы, человека и космоса, формировании ответственности за последующую эволюцию Земли.

Экономическое воспитание предполагает формирование экономического мышления, необходимого для эффективной практической деятельности в условиях рыночной экономики. Умение проникать в сущность явления, выявление связи зависимостей, предложение ценностных суждений об идеях, решениях и методах и так далее являются образовательными целями экономических дисциплин.

Воспитание личности профессионала и гражданина является основой воспитательной системы государственного высшего профессионального учреждения высшего профессионального образования «Нижневартовский государственный гуманитарный университет» (далее НГГУ). В НГГУ имеются условия для ведения воспитательной работы с обучающимися, разработаны целевые установки воспитательной работы по формированию стимулов развития личности, разработана Концепция воспитательной работы, создана административная структура ответственная за воспитательную деятельность, активно действуют органы студенческого самоуправления, эффективно используется материально-техническая база НГГУ. Для координации организации и проведения воспитательной работы в университете было разработано, обсуждено на заседании ученого совета, утверждено ректором университета Положение «О воспитательной работе НГГУ», в котором были сформулированы концепция, цель, структура и пути реализации воспитательной деятельности в образовательном учреждении. В воспитательную систему НГГУ включается жизнедеятельность самих студентов и преподавателей в определенном воспитательном пространстве, а также окружающая социокультурная жизнь общества. Воспитательная работа в университете реализуется на трех уровнях: на уровне вуза, факультета и кафедры.

Университет формирует проблемные блоки воспитательной работы, определяемые личностными, общественными потребностями в разных сферах жизни, в решение которых включаются студенты. Данную систему воспитательной работы университет рассматривает, как целостную модель гражданского общества,

в рамках которой будущий профессионал на практике осваивает все формы профессиональной и общественной жизнедеятельности, включается в творчество, активно соуправляет вузом. Система управления воспитательной деятельностью НГГУ сформирована на основе целостного организационно-управленческого обеспечения всех основных областей жизнедеятельности студентов и оптимального соотношения централизации управления и самостоятельности низовых звеньев, обеспечивающих самодеятельность студентов.

В вузе имеется должность проректора по воспитательной работе, управление по воспитательной работе (УВР). Свою деятельность УВР осуществляет по планам работы, которые разрабатываются на учебный год и утверждаются ректором университета.

В вузе имеются локальные акты, регламентирующие его воспитательную деятельность (отчеты Ученого совета, факультетов), а также инструкции, методические рекомендации, семинары по воспитательной работе со студентами, научно-методическая литература. В вузе введены должности заместителей деканов по воспитательной работе на факультетах дневного (очного) обучения, а также должности кураторов учебных групп и курсов факультетов дневного обучения. Разработаны и утверждены ректором положения заместителей декана по учебно-воспитательной работе, о кураторе учебной группы.

Взаимодействие усилий преподавателей со студентами осуществляется путем самоорганизации студентами своей деятельности в виде студенческого самоуправления и деятельности профсоюзной организации, участия студентов во всех направлениях работы университета, в работе ученых советов факультетов, взаимодействии с администрацией через советы старост, студенческий совет и др. формы.

Кафедры реализует воспитательную работу со студентами в соответствии с гуманистическим характером воспитания, приоритетом общечеловеческих и национальных духовных ценностей через научную, учебную, творческую и общественную деятельность. Часть студентов участвует в организации и проведении мероприятий факультетского и институтского характера: Дни открытых дверей, конференции и т.д. Кафедры активно занимаются приобщением студентов университета к здоровому образу жизни организации спортивно-массовых мероприятий.

Таким образом, процесс становления качественной системы воспитания в образовательной структуре весьма противоречив и сталкивается с огромными трудностями, так как подготовка высокообразованных, интеллигентных, духовно богатых специалистов сложна в любых условиях. Несомненно, что никакие современные технологии не заменят лучших человеческих качеств, в создании и развитии которых вуз обязан помочь молодому человеку.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшеклассников // Педагогика . 1991. № 1. С.50-56
2. Воспитание в школе и вузе: учащаяся молодежь о проблемах воспитания (социологические данные) (П.И. Бабочкин) / Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы: Научное издание / Москва / Издательский сервис / 2005 - 383-399 стр.
3. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки
4. Зимняя И.А. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. Научное издание - Москва: Издательский сервис, 2005.- 480 с.
5. Латышина Д.И. История воспитания и образования в России. М., 1992. - С. 136.
6. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
7. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. -М.: Педагогика, 1984.
8. Новикова Л.И. Воспитательная система школы: исходные позиции // Сов. педагогика. - 1991. № 11.
9. Таланчук Н.М. Системно-социальная концепция школьного воспитания. - Ростов-н./Д., 1993.

В.Ф.Пестрякова

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Формирование творческого мышления у студентов факультета физической культуры и спорта в условиях современности свидетельствует о важности теоретических основ инновационной деятельности по дисциплинам педагогического цикла.

Профессионализм современного педагога во многом определяется его сложностью и необходимостью направленности к инновационной деятельности, поскольку новые условия гарантируют успех определенных идей связанных со спортивно-педагогическим творчеством.

Важнейшим критерием творчества педагога является степень развитости, выраженная способностью продуктивно мыслить. Преподавателям, читающим гуманитарные дисциплины на факультете физической культуры и спорта, зачастую бывает нелегко расшевелить студентов, активно поработавших до того в спортивном зале, бассейне или на беговой дорожке. Но педагогический процесс невозможен без двусторонней активности: педагог-студент. И здесь, конечно, очень важно оптимально подготовиться к занятию, рационально распределить время, чтобы получить как можно большую отдачу. Суть сводится к тому, что педагог использует основные рекомендации по наиболее рациональной организации педагогического процесса, знает и умеет применять соответствующие методики и, наконец, сам становится методической рекомендацией в научной организации занятий педагогического цикла.

Вряд ли правомерно считать познавательную деятельность студентов чем-то более высоким по сравнению с другими формами активности. С позиций инновационной деятельности здесь важно выяснить соотношение принципа активности субъекта обучения с принципом прочного усвоения знаний. Активность же может быть воспитана только при оптимальной организации самой активности - овладение методом добычи нового знания. Однако необходимо помнить, что принципу прочного усвоения знаний противостоит естественная способность человеческой памяти забывать. Это в полной мере относится и к активности, то есть знания становятся прочными, если это требует реальная жизнь, а не только педагог в вузе. Обучение всех студентов активному поведению пока остается только идеалом.

Развитие указанных качеств, способствует универсализации профессиональных качеств специалиста. У студентов факультета физической культуры и спорта профессионализм в будущей самостоятельной деятельности проявляется в двух основных аспектах: педагогическом и собственно спортивном мастерстве.

Усвоения студентом профессионально-педагогических знаний, умений и, исходя из его готовности к профессиональному самосовершенствованию, как интегративного личностного свойства будущего учителя-тренера физической культуры можно выделить в следующую систему показателей:

- умение студента работать с источником профессионально-педагогической информации;
- уровень сформированности педагогического мышления;
- степень сформированности профессионального самосознания;
- показательная активность и самостоятельность; организационно-управленческие умения.

Известно, что любая система, в том числе и система формирования готовности будущего учителя физической культуры к профессионально-инновационному самосовершенствованию задается целью, которая определяющим образом влияет на содержание, выбор методов и форм, а следовательно, на процесс и результат деятельности.

Готовность к профессиональному самосовершенствованию как составляющая часть инноваций профессиональной деятельности специалиста физической культуры, по своей сути является индивидуально-творческим процессом. Поэтому системообразующие компоненты целостной системы должны быть пронизаны творчеством и способствовать саморазвитию и самообразованию каждого специалиста, то есть основным системообразующим принципом должен выступать индивидуально-творческий подход.

Инновационный процесс на факультете физической культуры и спорта по дисциплинам педагогического цикла тесно связан с диалоговыми формами обучения. Истинный диалог предполагает сотворчество педагога и студента. Диалог должен охватывать широкий диапазон вопросов и не должен сводиться лишь к внешней форме «вопрос- ответ», он способствует формированию

содержательно-критического и самокритического мышления студентов, в результате которого выясняются слабые стороны собственной концепции, что приводит к позитивному решению. Реальная логика развития мышления идет именно в данном содержательно-критическом направлении.

Критика в обучении может быть внешней и внутренней. Первая связана с анализом формы, вторая – с рассмотрением содержания. Следует учесть, что критика будет действенной лишь в том случае, если удается показать внутреннее противоречия теории, которая связана с практикой обучения на переломных этапах истории, а мы сейчас переживаем такой. Создаются наиболее благоприятные условия для формирования критического мышления у студентов и предполагают четкий выбор своей позиции. Эта самокритичность и становится импульсом к овладению все новыми областями знания и совершенствования педагогического метода.

Педагогические инновации тесно связаны с проблемным методом обучения. Проблемность не только развивает мышление, но и способствует повышению видеть и решать проблемы, которые ставит сама жизнь, или искусственно-созданные проблемные педагогические ситуации, сконструированные для нужд учебного процесса, решения которых не должны быть самодовлеющего характера, они должны быть подчинены решению новых, живых проблем.

Проблема, которую ставит педагог, должна обладать некоторой проблемностью и для него самого. По тому, как человек относится к противоречиям, можно судить об уровне проблемности его мышления и о его способности к инновационной деятельности.

Отсюда, основной способ формирования инноваций будущего учителя физической культуры – соизмерение им своих результатов профессиональной деятельности как одно из ведущих качеств личности будущего специалиста, выражающейся в умении ставить перед собой цели и добиваться их достижения собственными силами. Поэтому принципиально важным аспектом, при решении задач по формированию инноваций студента будут решаться при наличии значимости профессиональной самооценки у современного педагога по физической культуре в соответствии с реалиями будущих выпускников к требованиям общества в подготовке специалистов.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.З.Анварова
Научный руководитель: Истомина И.П.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Вхождение Российской Федерации в мировое образовательное пространство продиктовано модернизацией и реформированием всей образовательной системы страны. Особая роль отводится содержанию подготовки молодежи к труду в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях. Так, согласно Концепции модернизации российского образования, на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, ставится задача создания так называемой системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной, прежде всего, на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. [2]

Суть концепции «профильного обучения» заключается в предоставлении старшеклассникам права самостоятельно выбирать вариант обучения в старших классах по какому-либо определенному профилю. Министерство образования и науки РФ утвердило 4 основных варианта учебных планов для преподавания в профильных классах: естественно-математический, гуманитарный, социально-экономический, технологический, а также вариант непрофильного обучения - универсальный профиль. Кроме того, администрация школы может менять предлагаемые министерством учебные планы, так в школах страны уже возникло более 12 различных профилей: например, педагогический, медицинский, аграрный, и другие. Следует отметить, что профильное обучение не является профессиональным или производственным, его главная цель - самоопределение учащихся, формирование адекватного представления о своих возможностях. Иначе говоря, профильное образование - это углубление знаний, склонностей, совершенствование ранее полученных навыков через создание системы специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы. Данная подготовка ориентирована на индивидуализацию обучения и профессиональную ориентацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования. [2]

Организация системы профильного обучения предполагает следующую схему: обучение в предпрофильных девятых классах, основной целью которых является решение профориентационных задач, помощь школьникам в определении будущего профиля обучения, и затем поступление в профильные старшие классы. Старшая профильная ступень обучения в любой школе, в зависимости от ее возможностей и выбора, может состоять из классов следующих видов:

- профильных классов, использующих специально разработанные учебные планы;
- классов углубленного изучения профильных предметов;
- профильных классов, функционирующих в системе «школа-вуз».

Наиболее предпочтительным типом профильного обучения для поступления в высшие учебные заведения является тип «школа-вуз». В таких классах не только усиливаются профильные дисциплины школьной программы, но и читаются дополнительные курсы преподавателями вуза, с которым у школы налажено сотрудничество. Кроме того, старшеклассники проходят практику на базе данного вуза. Сотрудничество школьных учителей и преподавателей вуза - важное преимущество данного варианта обучения.

Так, Рязанский государственный педагогический университет им. С.А.Есенина сотрудничает с рядом общеобразовательных школ г.Рязани, на базе которых создаются педагогические классы. Основными задачами педагогических классов являются формирование у школьников целенаправленной профессионально-педагогической ориентации, устойчивого интереса к педагогической деятельности, а также проведение интенсивной подготовки выпускников школ для поступления в высшие учебные заведения. Педагогический класс, численностью не более 25 человек, открывается на третьей ступени обучения и комплектуется на основе конкурсного отбора из выпускников девятых классов, которые проявили склонность к профессии педагога. Обучение в педагогических классах проводится на основе базисного учебного плана с обязательной профессионально-педагогической ориентацией за счет вариативной части этого плана. [6]

Новосибирский государственный педагогический университет комплектует педагогические классы в период осенних, зимних и весенних каникул. Отделение довузовской подготовки выпускников, с помощью преподавателей НГПУ,

организовывает занятия для учащихся педагогических классов, содержанием которых является углубленное изучение выбранных дисциплин для поступления в университет и развитие интереса у школьников к педагогической профессии. На протяжении всего учебного года проводятся консультационные занятия по всем предметам выбранных педагогических специальностей, кроме того, помимо специальных учебных курсов, проводятся также индивидуальные и групповые занятия в соответствии с будущей педагогической профессией. [7]

Нижневартовский государственный гуманитарный университет также включен в систему профильного обучения, находясь в сотрудничестве с общеобразовательной школой города Лангепаса. Так, на базе школы № 3 создан педагогический класс, при факультете педагогики и психологии НГГУ, для целенаправленной профессионально-педагогической ориентации, содержательной методической подготовки к профессиональному обучению на факультете педагогики и психологии НГГУ. Педагогический класс укомплектован в группу из учащихся 10 класса, проявивших интерес к педагогической профессии и желающих получить представления о специфике педагогического труда. Педагогический класс имеет профиль, нацеленный на конкретную подготовку по специальности «воспитатель дошкольного образовательного учреждения».Общее руководство организацией занятий педагогического класса осуществляет куратор, назначенный из числа преподавателей факультета педагогики и психологии НГГУ. Основная цель организации занятий педагогического класса – способствовать осмыслению целей и ценностей психолого-педагогической деятельности, сформировать представление об особенностях и методах психолого-педагогической деятельности. Форма обучения в педагогическом классе - лекционно-семинарская, по итогам обучения предусмотрен экзамен. Занятия проводятся по курсам «Основы психологии» и «Основы педагогики». Рабочие программы разрабатываются преподавателями кафедры общей и социальной педагогики и кафедры психологии образования и развития и рекомендуются кафедрами для утверждения Советом факультета. По окончанию курса обучения в педагогическом классе на основе выполнения программы выпускникам выдаётся сертификат слушателя педагогического класса.

Успешное и эффективное решение проблемы подготовки учащихся к педагогической деятельности зависит от организации процесса обучения в данном профилирующем классе, поэтому, в соответствии с целями, преследуемыми профессионально-педагогической ориентацией учащихся, возникает необходимость создания такой образовательной среды, при которой учащиеся смогут приобрести необходимые знания и умения профессиональной педагогической деятельности. В данном случае возникает речь о создании модели будущего педагога.

На первоначальном этапе работы с учащимися педагогического класса проводятся теоретические и практические занятия, направленные на освоение учащимися основ по курсам педагогики и психологии, также нами было проведено диагностическое исследование с целью изучения мотивационного компонента

личности, а также профессиональной направленности учащихся педагогического класса, по следующим методикам:

- Оценка уровня притязаний (А.А.Крылов, С.А.Маничев);
- Исследование мотивации и временной перспективы будущего (Ж.Нюттен, модификация Н.Н.Толстых);
- Тест определения типа профессиональной направленности личности (Дж. Холланд).

Полученные результаты представляют собой один из последовательных шагов в перспективе осуществления мероприятий, направленных на актуализацию профессионального самоопределения личности учащихся педагогического класса на получение профессии педагога-воспитателя дошкольного образовательного учреждения, в частности, создание модели будущего педагога-воспитателя.

Литература

1. Белоусова Н.В. Проблемы внедрения профильного обучения и пути их решения // Профильная школа. – 2009. - № 1. – С.34-37.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 3-21.
3. Крылова О.Н. Технологии работы с учебным содержанием в профильной школе: Учебно-методическое пособие для учителей/Под ред. А.П.Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 112 с.
4. Писарева С.А. Образовательная среда профильного обучения: Учебно-методическое пособие для учителей/Под ред. А.П.Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 96 с.
5. Полат Е.С. Дистанционное образование в профильных классах общеобразовательной школы // Профильная школа. – 2005. - № 5. – С.6-10.
6. Слукина Т.Л. Педагогическое сопровождение профильное обучения: тьютор или классный руководитель? // Профильная школа. – 2006. - № 3. – С.53-56.
7. http://old.rspu.ryazan.ru
8. http://www.nspu.ru

О.А.Валиева
Научный руководитель: Ибрагимова Л.А.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Процесс развития личности зависит от окружающего социального пространства, субъектами которого являются семья, школа, сверстники, сам ребенок и др. Соотношение разнонаправленных влияний (как позитивных, так и негативных) в означенном пространстве во многом определяет возможные варианты формирования личности. Нравственная, положительно ориентированная среда благоприятно воздействует на формирование личности ребенка. Однако социальному педагогу чаще всего приходится иметь дело с детьми, подростками,

социальное пространство которых оставляет желать лучшего. Отсюда и отклонения в поведении.

В психолого-педагогической литературе при характеристике действий и поступков детей и подростков, не соответствующих общепринятым нормам и правилам, используются понятия «правонарушения», «противоправные действия», безнравственный проступок», «девиантное поведение».

Девиантное поведение (от лат. deviatio - отклонение) определяется как отклоняющееся поведение, т.е. как отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам [1, 272].

Проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся. Отклоняющимся принято называть социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам [3, 352].

Девиантное поведение в специальной литературе трактуется в двух значениях [4, 386].

Во-первых, как поступок, деятельность человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стереотипам, образцам). Как индивидуальный поведенческий акт девиантное поведение изучается преимущественно психологией, педагогикой, психиатрией.

Во-вторых, оно интерпретируется как исторически возникшее социальное явление, выражающееся в относительно распространенных, массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся нормам. Во втором значении девиантное поведение является предметом социологии, философии, политологии, социальной работы, юридических и других научных дисциплин. Следовательно, в обоих случаях речь идет об отклонениях от принятых норм на том или ином этапе развития общества, той или иной страны, которые допускают либо отдельные личности, либо группы (слои) как носители определенных социальных явлений.

Необходимо заметить, что отклонения в других исторических условиях (или в иных странах, регионах) могут стать нормой, принятой обществом в моральном и правовом аспектах. Например, при смене одного общественного строя другим, при кардинальных изменениях в обществе и т.д. Вот конкретные примеры этого. В 1919 г. в США было запрещено потребление алкоголя, а в 1933 г. были открыты бары. В России в 1933 г. были запрещены аборты, а в 1955 г. вновь разрешены. Кровосмешение в большинстве стран запрещено, а в некоторых - разрешено. В большинстве стран ныне существуют моногамные браки, а в некоторых - полигамные.

Об отклоняющемся поведении можно говорить и в позитивном плане, когда оно служит прогрессивному развитию общества. Примером этого может служить, в частности, социальное творчество в его различных проявлениях.

Механизм превращения девиаций в норму (или наоборот) лежит в основе всех изменений как эволюционного, так и революционного характера.

Социальные отклонения (девиации) можно выделить по ряду оснований:

- в зависимости от типа нарушений нормы (право, мораль, этикет и т.д.);

- по целевой направленности и мотивации (корыстные, агрессивные, ретритистские, т.е. связанные с отрицанием цели и средств);

- по субъекту: индивиды, группы, социальные организации. [2, 148].

В рамках указанных групп надо различать также отклонения, совершаемые детьми, людьми в зрелом и пожилом возрасте.

Одним словом, формы и виды девиантного поведения весьма и весьма разнообразны. Среди них наиболее опасными, наносящими вред человеку, группам, обществу, являются: насилие, наркомания и токсикомания, пьянство и алкоголизм, проституция, правонарушения, самоубийства. Видами девиантного поведения являются также социальный паразитизм, бюрократизм, отклонения в сфере морали.

Приведем некоторые причины таких девиаций:

- отклонения от нормы в состоянии здоровья (нарушения в физическом и (или) психическом здоровье, несоответствие физическому развитию, отставание в росте, акцентуация характера);

- нарушения в сфере межличностных взаимоотношений (непопулярен, не принят, пренебрегаем, изолирован в классном коллективе, примыкающий ценой жертв, потерь; помыкаемый, отвергаемый в группе свободного общения (тусовка); конфликтен, отчужден, бесконтролен, исключаемый из семьи);

- ошибки педагогов (превышение педагогической власти; лишение ребенка индивидуальных стимулов; наказания как унижения личности ученика; противоречивость предъявляемых требований; поверхностное знание особенностей учащегося, конфликтные отношения между родителями ученика и учителями или между учеником и учителями и др.);

- ошибки семейного воспитания («заласканное детство», «задавленное детство», «загубленное детство», «одинокое детство», «равнодушное детство»); отсутствие у родителей элементарных психолого-педагогических знаний, перекладывание забот о воспитании на школу; отстранение подростка от физического домашнего труда; конфликты в семье и др.;

- социальные причины (противоречия в обществе, в микросоциуме);

- психотравмирующие ситуации (развод родителей, смерть близких, перемена места жительства и т.д.) [5, 38-40].

Нередко в результате вышеперечисленных причин подростки вступают в конфликт с законом. В основе противоправного поведения несовершеннолетних лежат мотивы, обусловленные: внушением, подражанием, импульсивностью, мотивы ситуационного характера, ложного самоутверждения, группового поведения.

С возрастом такое поведение уступает место поведению «рациональному», то есть заранее спланированному, преднамеренному. Мотивация зависти, пользы, выгоды становятся основными, а месть, озлобленность, ревность сменяют негативное самоутверждение и браваду.

Литература

1. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. – М.: «Академия», 2002. – 272с.
2. Карамадов О. А. Социальная девиация как фактическая ценностно – нормативная модель // Социально – гуманитарные знания. № 6, 2001. – 148с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: «Просвещение», 1996. – 352с.
4. Основы социальной работы. //Под ред. П. Д. Павленок. – М.: «Инфра – М», 1999. – 386с.
5. Стурова М. П., Силенков В. И. Девиантное поведение несовершеннолетних как психолого-педагогическая проблема. // Педагогика. № 7, 1999. – 38 – 40с.

С.В.Георге

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Динамичные изменения экономических, социальных и культурных условий жизни современного общества способствуют возрастанию значимости физического и психического здоровья человека как основного показателя качества человеческой жизни. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» приоритетными являются вопросы укрепления, сохранения и развития здоровья подрастающего поколения. В современных условиях наблюдается неуклонный рост заболеваемости школьников и студентов. Показатели здоровья ухудшаются в процессе обучения от школы к вузу.

Среди факторов, оказывающих негативное влияние на состояние здоровья данной категории населения в современных условиях, наиболее значимыми являются интенсивность образовательного процесса, увеличение количества стрессовых ситуаций, связанных с образовательным процессом, увеличение частоты асоциальных форм поведения, увеличение неблагоприятного влияния экологических факторов на растущий организм, а также снижение физической активности.

Здоровьесбережение учащихся и внедрение здоровьесберегающих технологий и образовательный процесс является приоритетным направлением в работе образовательных учреждений. Руководители образовательных учреждений, преподаватели физической культуры, должны продумать организацию эффективной физкультурно-оздоровительной работы на занятиях и во внеурочное время. Согласно исследованиям Института физиологии РАО, благоприятное влияние на здоровье человека оказывают трёх- и четырехразовые занятия физическими упражнениями в неделю. В тех учебных заведениях, где проводится урок физической культуры один раз в неделю, наблюдается увеличение числа болеющих учащихся. Если в образовательном учреждении материально-техническое оснащение не позволяет проводить занятия по физической культуре три раза в неделю, двигательную активность обучающихся можно увеличить

за счет внеурочных форм работы по физическому воспитанию. В режиме учебного дня внеурочными формами физического воспитания могут быть: гимнастика до занятий, физкультминутки и физкультпаузы, динамические перемены. К внеурочным формам физического воспитания относятся: спортивные секции и кружки, спартакиады, дни здоровья и спорта, спортивные вечера и викторины, туристические походы и слёты и многое другое.

Физическая культура должна быть таким же важным предметом как и другие дисциплины преподаваемые в образовательных учреждениях. Всем нужно уделять большое внимание здоровому образу жизни, помнить, что готовность к здоровому образу жизни не возникает сама собой, а формируется у человека с ранних лет и прежде всего в семье.

Литература

1. О совершенствовании деятельности в сфере сохранения и укрепления здоровья обучающихся, организации их питания в общеобразовательных учреждениях // Вестник образования России. – 2009. - № 4. – С.22.

А.В.Головко

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ ТАНЦОРОВ

В условиях повышенных требований к точности выполнения определенных двигательных или умственных операций, а так же при выполнении сложных спортивных упражнений человек, прежде всего, должен владеть собой.

Владение собой, своими действиями, переживаниями, чувствами, поступками, обладание способностью и умением сознательно регулировать свое поведение в экстремальных условиях характеризуют одно из ценных моральных и волевых качеств – самообладание[1].

В психологии эмоции определяются как переживание человеком в данный момент своего отношения к чему-либо (к наличной или будущей ситуации, к другим людям, к самому себе и т.д.) [2].

Понятие «эмоция» используется и в широком смысле, когда под ней имеют в виду целостную эмоциональную реакцию личности, включающую не только психический компонент - переживание, но и специфические физиологические изменения в организме, сопутствующие этому переживанию[3].

Для спортивной практики наиболее ценным является изучение взаимосвязи эмоциональных реакций и эффективности тренировочной и соревновательной деятельности.

Анкетирование проводилось с целью исследования: эмоциональных состояний в спорте; изучение самочувствия, активности, настроения, внешних проявлений

эмоций, изучение взаимосвязи эмоциональных реакций и эффективности тренировочной и соревновательной деятельности. Для измерения эмоциональных состояний в период интенсивной физической и психической нагрузки используется методика «САН» (самочувствие, активность, настроение); методика «Дифференциальные шкалы эмоций», разработанная К. Изардом; методика «Самооценка эмоциональных состояний», разработанная американскими психологами А. Уэссманом и Д. Риксом.

На первом этапе исследования было проведено изучение эмоциональных состояний по методике САН, (самочувствие, активность, настроение);

На втором этапе исследования изучали эмоциональное состояние по методике «Дифференциальные шкалы эмоций», разработанная К. Изардом;

На третьем этапе исследования изучали эмоциональное состояние по методике «Самооценка эмоциональных состояний», разработанная американскими психологами А. Уэссманом и Д. Риксом.

При проведении методики САН исследование проводилось дважды, перед тренировкой и по ее окончанию, т.о. мы проанализировали изменения в самочувствии, активности и настроение за время тренировки. В процессе проведения учебно-тренировочного занятия решались следующие задачи: совершенствование и закрепление танцевальных движений; совершенствование европейской и латиноамериканской программы[4].

По результатам исследования средние статистические показатели самочувствия и активности перед тренировкой составляли 7 баллов, настроение - 6 баллов, по 9 балльной шкале соответствуют значениям - выше среднего. После тренировки показатели активности понизились на 1 балл, самочувствия и настроения повысилось на 1 балл, что соответствует средним значениям. Это связано с характером тренировки (высокая мощность и интенсивность), многократное повторение танцевальных фигур.

Внушаемость и эмпатические способности связаны не только с характером активности человека, но и с его самочувствием, которое выражается в терминах чувств и эмоций. Для этого предназначена методика «Дифференциальные шкалы эмоций» - результаты у всех испытуемых больше единицы, таким образом можно судить о том, что во время проведения учебно-тренировочных занятий доминируют положительные эмоции [5]. Самый высокий процент положительного состояния - это интерес 40% испытуемых, у 30% испытуемых доминирующим состоянием является радость, 20% испытуемых доминирующее состояние удивление, у 10% испытуемых доминирующее состояние вины.

«Самооценка эмоциональных состояний», разработанная американскими психологами А. Уэссманом и Д. Риксом. Ее содержание предполагает активную позицию испытуемых, что является непременным условием самооценки и самопознания. В методике выделены следующие шкалы: «Спокойствие-тревожность», «Энергичность-усталость», «Приподнятость-подавленность», «Уверенность в себе - беспомощность» [6].

По шкале «Спокойствие-тревожность» - 10% оценивают свое остояние как тревожное, 90% оценивают свое состояние как спокойное и благополучное.

По шкале «Энергичность-усталость» - 10% чувствуют себя утомленными, 30% чувствуют в себе сильное стремление к деятельности, 60% чувствуют себя в меру бодрыми.

По шкале «Приподнятость-подавленность» большинство испытуемых 60% оценивают свое состояние как хорошее, жизнерадостное, 40% чувствуют себя в возбужденном, восторженном состоянии.

По шкале «Уверенность в себе - беспомощность» 20% чувствует себя слабым, жалким и несчастным, 40% оценивают свое состояние адекватно, 40% чувствуют себя очень уверенно.

Так же в процессе проведения соревнования по спортивным танцам изучали внешние проявления эмоций, в мимике, скованности, треморе, вазомоторных реакциях; изменения диаметра зрачка.

Исследование проводилось дважды, перед соревнованием и по его окончанию, т.о. мы проанализировали изменения во внешних проявлениях эмоций во время соревнований.

По результатам исследования индивидуальные показатели диаметра зрачка перед соревнованиями составляли 2,5мм, 3мм. После соревнований показатели диаметра зрачка у 60%, слабо тренированных, не опытных танцоров увеличились на 1-2мм что свидетельствует о реакции симпатической нервной системы и сопровождается неблагоприятными изменениями в психологических показателях, неуверенности, нерешительности. После соревнований показатели диаметра зрачка у 40% хорошо тренированных танцоров уменьшились – что говорит о росте решимости, готовности к деятельности[7].

По результатам исследования показателей внешних проявлений эмоций, в мимике, скованности, треморе, вазомоторных реакциях после соревнованиях у хорошо тренированных, подготовленных спортсменов наблюдалось: в мимике спокойствие, уверенность, дыхание ровное, «легкие» и координированные движения; небольшой тремор пальцев; вазомоторные реакции - слегка покраснел или слегка побледнел, что соответствует оценке «ХОРОШО».

Менее подготовленные танцоры показали следующие результаты: в мимике - заметно взволнован, брови высоко подняты, зубы сжаты, уголки губ могут быть несколько опущены, может быть не большое нарушение симметрии мимики, дыхание учащенное и неритмичное; скованность, движения заметно напряженные, плечи слегка приподняты, отдельные движения иногда сопровождаются всем телом, некоторая «неуклюжесть»; тремор - рук и ног; вазомоторные реакции - заметно покраснел или побледнел, удовлетворительное проявление внешних эмоций.

Изучили взаимосвязь эмоциональных реакций и эффективность тренировочной и соревновательной деятельности. Полученная эмоционально-экспрессивная информация является исходным средством для непосредственного

управления спортсменом на соревнованиях. Тесты и методики наблюдения позволяют держать под контролем эмоции спортсмена, вовремя замечать и корректировать повышение или понижение эмоционального тонуса, создавать необходимую психологическую защиту, а так же воспитывать в процессе занятий эмоциональную устойчивость.

Литература

1. Брайент Дж. Лретти Психология в современном спорте 1978 г.
2. Волков И.П. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов. 2005.
3. Волков И.П. Практикум по спортивной психологии. Санкт –Петербург, 2002.
4. Зайганов Р. Психологическое мастерство тренера и спортсмена. М:2006г.
5. Ильин Е.П. Психология физического воспитания 1987.- С.25-31.
6. Маклаков А.Г. Общая психология 2003.-Гл.16. Эмоции. – С.392-415.
7. Марищук В.Л. Методики психодиагностики в спорте 1984г.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии 2005.-Гл.17.Эмоции.-С.551-586
9. Таймазов В.А., Голуб Я.В. Психофизиологическое состояние спортсмена. СПб., 2004.
10. Уэйнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры 2001.
11. Юров И.А. Психологическое тестирование и психотерапия в спорте М., 2006. С.17-26.
12. Яковлев Б.П. Эмоциональное напряжение в спортивной деятельности 2003.

С.А.Голохвастова

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема здоровья человека, как и все другие глобальные проблемы, возникает из кризисной ситуации. Для решения научно-практических вопросов здоровья важнейшее значение имеет определение сущности понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни». Анализ научно-педагогической, социально-психологической литературы подтверждает, что понятие «здоровье», философско-методологическая и социальная интерпретация его содержания показывают, что в этом вопросе нет единого подхода. Из многообразия представленных суждений одно неизменно, что здоровье понимается как нормальное состояние полного физического и духовного благополучия, а также социальной саморегуляции, означающий не только способность личности осознать и предвидеть результаты своей деятельности, но и быть ответственным за свое здоровье.

Понятие здоровье тесно связано с понятиями социально этическая «норма» и «образ жизни». Социальная «норма» - это определенная система показателей состояния организма человека, свободная от порочных (вредных) привычек: его функции находятся в заданных пределах и отражают самочувствие человека. Образ жизни – это ценностная категория, так как человек осознанно идет к определенному стилю жизни, деятельность которой соответствует желаемым

потребностям человека. Следовательно, наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем отражается в понятии «здоровый образ жизни» (Н.М.Амосов, П.И.Брехман, И.М.Быховская, С.В.Попов).

Таким образом, под здоровым образом жизни школьника понимается поведение ученика, которое направлено на сохранение и укрепление здоровья и основывается на санитарно-гигиенических нормах, требованиях и правилах. В то же время следует отметить, что на состояние и развитие здоровья пагубно влияют такие негативные факторы, как информационные перегрузки, связанные с учебой, и, главным образом, увлечение детей телевидением и другой видеотехникой; недостаточная двигательная активность; слабая компетентность учителей-предметников в реализации задач по формированию валеологической культуры воспитанников, отсутствие в системе образования концепции и идеологии здоровья учащихся; употребление наркотических, токсических (курение) и алкогольных препаратов школьниками; неблагоприятная экологическая среда (особенно в городах, промышленных узлах).

Валеологическое воспитание в условиях реформирования образования рассматривается как непрерывный процесс усвоения ценностей и понятий, которые направлены на формирование навыков, умений и отношений, необходимых для осознания и оценки собственного здоровья, взаимосвязи между ним и валеологической культурой, здоровым образом жизни. Валеологическое образование предусматривает привитие и усвоение таких умений, а также соответствующих им валеологических правил и гигиенических норм, которые позволяют человеку принимать ответственные решения, мотивируют его на здоровье и здоровый образ жизни (ЗОЖ), обосновывают и определяют адекватное поведение здоровой личности. Главная задача валеологического образования и воспитания предполагает единение с культурными ценностями, с наукой, искусством, нравственными предписаниями, религией. Ведь образование, в конечном счете, есть не что иное, как культура индивида.

Нравственно и личностно ориентированный учебный валеологический материал должен отвечать следующим требованиям:

- соответствовать индивидуальным и возрастным особенностям учащихся;
- использовать реальный жизненный опыт учащихся;
- ставить разнообразные жизненные проблемы, с их постепенным усложнением и определением нравственно-этических и валеолого-гигиенических критериев;
- опираться на теорию при анализе практической деятельности в области валеологии, экологии, гигиены и с применением правил безопасного поведения;
- развивать оценочные и самооценочные суждения воспитанников относительно собственной валеологической культуры и гигиенического поведения.

Цель валеологического образования - не только усвоение валеолого-гигиенических и медико-биологических знаний, но и, прежде всего, воспитание валеологической культуры, привитие нравственно-этических и эстетических навыков доброго, бережного отношения к своему здоровью, здоровью окружающих

и будущих поколений. Не реализуя эту цель, образование не может влиять на важнейшее нравственно-ценностное направление развития личности - здоровый образ жизни и не способно формировать валеологические знания, развивать навыки и воспитывать эколого-гигиеническое поведение.

Ценность валеологического образования заключается в улучшении валеолого-гигиенических знаний, умений, навыков, что должно предполагать включение валеологических вопросов в учебные планы школы при наличии научного и практического подхода к учебным программам. Валеологическое образование может не только научить здоровому образу жизни молодых, но и повлиять на старшее поколение, которое может быть вовлечено в этот процесс. Знание, понимание и применение на практике - три ключевых момента валеологического образования. Закрепление у школьников валеологических знаний может осуществляться через выработку у них определенных навыков, привычек и опыта организации здравосозидательной деятельности, что способствует росту валеологической сознательности, убежденности в необходимости бережного отношения к здоровью и рационализации образа жизни. Важным условием эффективного воспитания положительного образа жизни являются: целенаправленность, преемственность, эмоциональность, содержательность, наряду с персонализацией валеологических знаний, при наличии перехода от узкой к широкой пропаганде и информированию полезного для здоровья образа жизни.

Перечень вопросов валеологического характера по формированию культуры здоровья, которые могут рассматриваться в школьных курсах:

1. формирование ценностных ориентаций на сбережение здоровья, и привитие научных, гуманных и милосердных взглядов на свое здоровье и здоровье окружающих;

2. состояние психологического статуса, характер поведения, правильное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих, основанные на достаточном уровне санитарных навыков и санитарно-гигиенических знаниях;

3. социальное благополучие и социальное окружение;

4. доброжелательные взаимоотношения в семье, коллективе, способствующие благотворному труду (учебе) и хорошему отдыху, разностороннему развитию личности.

Валеология как учебный предмет несет знания о здоровье, но и другие школьные учебные дисциплины имеют большие возможности по формированию здоровьеохранительных знаний и мотивации на ЗОЖ. Валеологический потенциал предметного содержания образования можно рассмотреть с четырех позиций:

первая позволяет внести в школьную жизнь минимум валеологических знаний и умений, потенциально заложенных в программах;

вторая санкционирует возможность рассматривать и организовывать различные направления, формы и методы работы по валеологическому воспитанию и образованию школьников;

третья восполняет недостаток валеологических знаний и умений за счет расширения содержания гуманитарного и естественнонаучного образования, что обеспечивает формирование культуры здоровья и гигиенического поведения;

четвертая позволяет увидеть, как идеи валеологизации предметного гуманитарного и естественнонаучного содержания внедряются в практику образования, что в дальнейшем дает возможность осуществлять и планировать перспективную работу в этом направлении.

Многоплановые знания о здоровье и ЗОЖ носят междисциплинарный характер и охватывают разнообразные учебные предметы, прежде всего, естественно-математического, гуманитарного, общественно-исторического цикла. Совершенно очевидно назрела необходимость валеологизации содержания образования, пересмотра ряда школьных программ по вышеобозначенным направлениям, имеющим существенный потенциал для формирования знаний, умений, навыков о здоровье, здоровом образе жизни, а также обладающим воспитательными возможностями в области валеологической культуры и гигиенического поведения учащихся.

За счет регионального или школьного компонентов необходимо включать в вариативную часть программного обеспечения школ модули валеологического содержания "Здоровый образ жизни", "Валеология - основа формирования ЗОЖ", "Культура питания", "Движение - жизнь" и др., целью которых служит приобретение знаний, умений, навыков являющихся важнейшим компонентом культуры человека. Модули, факультативы, интегрированные курсы валеологического характера должны быть в первую очередь ориентированы на практику (лабораторные занятия, тренинги и др.).

Также существенным будет разработка и внедрение программ направленных не столько на предупреждение вредных привычек, сколько на предотвращение поведенческих расстройств. В этих целях могут разрабатываться специальные программы для специалистов: преподавателей, врачей, работников социального обеспечения, издаваться учебные пособия, брошюры, видеофильмы специальной направленности. Перспективным является взаимодействие с общественными деятелями и организациями, которые способны помочь разрешению ряда затруднений. Важной составляющей данных программ выступает работа в семьях. Воспитание в области охраны здоровья не является кратковременной, новомодной проблемой, оно будет осуществляться бесконечно долго, прежде чем учащиеся не научатся бережно относиться к своему здоровью и вести здоровый образ жизни.

В рамках реформирования образования нельзя упускать из виду основные модели и направления в работе по организации валеологического воспитания и образования. Прежде всего, это организация работы городского координационного психолого-валеологического совета, который осуществляет:

- оптимизацию работы системы валеологического образования в городе;
- разработку и утверждение учебного плана и программ валеологического образования для отдельных групп взрослого и детского населения;

- реализацию принципа непрерывного образования (дошкольного, школьного, внешкольного, вузовского, после вузовского);

- оказание методической помощи образовательным организациям, валеологическим центрам, общественным объединениям по вопросам валеологического образования и воспитания;

- оказание содействия в обеспечении учебно-методическими материалами в проведении мероприятий, способствующих развитию валеологического образования и воспитания;

- координацию психолого-валеологического и научно-методического обеспечения образовательного процесса;

- информационное обеспечение, связь со средствами массовой информации и др.

Работа кафедр биологии и валеологии, а также лабораторий валеологических исследований, в рамках которых:

- повышение квалификации, подготовка кадров педагогов-валеологов; валеологов-практиков, учителей предметников (основы валеологической грамотности), повышение общей валеологической культуры;

- совершенствование системы валеологического образования и воспитания;

- научно-методическая, научно-исследовательская и научно-экспериментальная работа по проблемам педагогической валеологии.

Разработка рекомендаций (консультирование, научно-методическое и научно-исследовательское сопровождение, проектирование и создание моделей школ здоровья; создание валеологических образовательных программ и спецкурсов; выработка нового механизма контроля (валеолого-психологического мониторинга) образовательного пространства педагогических учреждений города; издательская деятельность в данном направлении; изучение социально-психологических и психолого-педагогических аспектов формирования валеологической культуры в системе различных форм непрерывного образования и др.).

Развитие педагогики здоровья должно ориентироваться на создание целостной системы непрерывного валеологического образования всех участников педагогического процесса, всего населения.

Л.А.Ибрагимова, М.П.Трофименко

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

Образование в современных условиях становится элементом общей культуры человека и важнейшим условием его успешной социализации. На современном этапе развития общества весьма актуальным являются проблемы

эффективности профессиональной деятельности и оптимизации совместной деятельности в любой сфере человеческой жизнедеятельности. Данная позиция подтверждается в работах А.И.Донцова, Н.В.Кузминой, А.А.Деркач, А.Л.Никифорова и др. Динамично изменяющаяся социальная среда, увеличение значимости социального взаимодействия приводит к изменению социального поведения и стиля общения субъектов образования. Особое место в структуре профессиональной педагогической компетентности, по мнению большинства исследователей, занимает социально-коммуникативная компетентность как важнейшее условие эффективного профессионального специалиста. Социально-коммуникативная компетентность в самом общем значении характеризует способность специалиста к эффективным социальным контактам, к высокой степени профессиональной и социальной адаптации. Именно сформированность социально-коммуникативной компетентности обусловливает эффективность социального взаимодействия и жизненную успешность в социуме личности в целом. Так Э.Ф.Зеер определяет социальную компетентность как способность взять на себя ответственность, умение кооперировать и сотрудничать, проявлять толерантность к разным религиям и этнокультурам, сопряженность личных интересов с потребностями организации, общества; коммуникативная компетентность в понимании ученого определяется владением родным и иностранными языками, а также средствами Интернет коммуникаций [2,27].

И.А.Зимняя отмечает, что «все компетентности социальны в широком смысле слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальны по своему содержанию, они проявляются в этом социуме»[3,11]. С позиции И.А.Зимней содержание социально-коммуникативной компетентности включает:

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента [3,11].

А.В.Хуторской, выстраивая перечень ключевых компетенций, позволяющих индивиду овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе, выделяет в отдельную категорию коммуникативные компетенции, которые включают знания необходимых языков, способов взаимодействия с окружающим и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе, умение представить себя, вести дискуссию и другое. Очевидно, что автор характеризует именно социально-коммуникативную компетентность [4,110].

О.Епишева, В.Майер считают, что социально-коммуникативная компетентность проявляется в способности и готовности к взаимодействию с другими людьми, а именно, требующей сформированности умений работать в команде на общий результат, участвовать в обсуждении и принятии решений; умение выступать и публично представлять результаты своей работы, продуктивно разрешать конфликты, использовать информационные технологии, умений работать с письменной информацией различного рода, делать понятным смысл своих высказываний для других [1,141]. Таким образом, очевидна актуальность и необходимость формирования у современных выпускников высших образовательных учреждений не только специально-профессиональных компетенций, но и социально-коммуникативной компетентности как условия успешной профессиональной совместной деятельности в дальнейшем.

Именно социально-коммуникативная компетентность обусловливает успешность профессионального, межличностного, ролевого взаимодействия педагога в профессиональной среде, а многие педагогические проблемы зависят от уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности. Безусловно, вопрос формирования и развития данной компетентности у студентов педагогических специальностей требует рассмотрения её содержания и структуры. Рассмотрим структуру социально-коммуникативной компетентности, разработанную нами на основе анализа значительного числа теоретических источников (В.П.Бездухов, Г.Э.Белицкая, Л.И.Берестова, Л.Н.Боголюбов, И.А.Зимняя, В.Н.Куницина, Дж.Равен, В.Г.Ромек, Н.А.Рототаева, К.Скала, Г.И.Сивкова, А.В.Хуторской и др.) Так, контент-анализ теоретических источников позволил выделить наиболее часто встречающиеся содержательные компоненты. Содержание социально-коммуникативной компетенции - это не простое механическое соединение компетенций - коммуникативной и социальной. Интеграция их в единое целое позволяет представлять не только структуру, но и содержание последней в более полном виде. Очевидно, что коммуникативная компетентность представляет как компетентность в устной и письменной речи, социально-коммуникативная - как организация эффективного социального взаимодействия в профессиональном и лично-социальном пространстве. Так, очевидно, что проявление социального специалиста должно предусматривать формирование у него компетенции гражданственности, социальных компетенций, как репертуара освоенных социальных ролей. Качественная подготовка специалиста согласно современным требованиям работодателей и указаниям в нормативных документах определяет формирование социопрофессиональной компетенции, социально-психологической компетенции, обеспечивающих эффективное социальное и профессиональное взаимодействие. Наконец, современные условия жизнедеятельности предъявляют требования к социальному специалисту в области здоровьесбережения. Целью и результатом профессиональной и социальной жизнедеятельности каждого социального субъекта является самореализация, следовательно, формирование компетенций самоидентификации, саморазвития

и самосовершенствования также является составляющими социально коммуникативной компетентности. Структуру социально-коммуникативной компетентности можно попытаться представить в совокупности содержательных и функциональных компонентов. На основе анализа работ можно выделить следующие структурно-функциональные компоненты социально-коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка:

- мотивационно-ценностный;
- информационно-содержательный;
- операционно-технологический;
- регулятивно-рефлексивный.

Таким образом, социально-коммуникативная компетенция признается в лингводидактике важнейшей задачей обучения иностранному языку, под которой понимается развитие способности к практическому применению изучаемого языка. В вузовской подготовке учителя иностранного языка социально-коммуникативная компетенция является базой профессиональной компетенции, составляя вместе с ней целостное образование – «иноязычная профессиональная компетенция».

Литература

1. Епишева О., Майер В. Управленческая компетентность вузовского руководителя // Высшее образование а России. 2005. № 8, с.141.

2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3, с.27.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5, с.11

4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М., 2003. с.110

М.И.Ибрагимов

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Правовая культура общества в систематическом, рациональном формировании, стимулировании, позитивном социальном развитии. Система мер, направленных на формирование политико-правовых идей и, норм, принципов, представляющих ценности мировой и национальной правовой культуры, выступает как правовое воспитание. Другими словами, правовое воспитание- это формирование у граждан в обществе правовой культуры.

Обычно говорят о правовом воспитании в широком и узком смысле. В первом случае речь идет, скорее, не о правовом воспитании, а о правовой социализации человека, когда он «воспитывается» окружающей обстановкой в целом,

всей юридической практикой и поведением людей. Что касается правового воспитания в узком смысле, то оно отличается своей целенаправленностью на повышение правовой культуры человека, группы людей и общества в целом.

Содержанием правового воспитания является приобщение людей к знаниям о государстве и праве, законности, правах и свободах личности, понимание сущности правовых учений, доктрин, выработка у граждан устойчивой ориентации на законопослушное поведение. Конечно, некоторые правовые ценности, имея основу и происхождение в моральных нормах, усваиваются личностью в процессе разнообразной социальной практики. Однако целью правового воспитания является «создание социального инструментария по донесению до разума и чувств каждого человека правовых ценностей» [2].

Рассмотрим основные элементы механизма правового воспитания как деятельности, направленной на повышение правовой культуры человека.

Прежде всего, это конкретные способы организации воспитательного процесса, такие как правовое обучение, правовая работа в связи с теми или иными конституционными мероприятиями (референдумы, выборы и т.д.), пропаганда права средствами массовой информации, художественной литературой.

Другим «важным элементом механизма правового воспитания выступают разнообразные методы правовоспитательной работы – приемы, способы разъяснения политико-правовых идей и принципов в целях воздействия на сознание и поведение личности в интересах правопорядка» [3]. К ним относятся многообразные приемы эмоционального, педагогического воздействия на воспитуемых: убеждение, предупреждение, поощрение, принуждение.

Большую роль в правовом воспитании играют средства массовой информации. К формам правовоспитательной работы через средства массовой информации относятся беседы на правовые темы, дискуссии по актуальным вопросам политико-правовых отношений, тематические передачи «Человек и закон», комментарии нового законодательства специалистами и т.д. Практикой выработаны такие формы массовой правовой работы, как лекционная пропаганда, всевозможные лектории по юридической тематике, недели, декады, месячники правовых знаний, научно-практические конференции, сборы. Однако, в связи с «ломкой» общественного сознания и переориентацией человеческих ценностей, произошедшей в нашей стране за последнее десятилетие, их удельный вес сократился. Эта форма работы не пользуется популярностью в обществе и проводится только в период избирательных или иных конституционно необходимых мероприятий.

Немаловажную роль в формировании правовой культуры общества играют такие средства информации как газетная, журнальная статья, театральные постановки, кино и телевидение. Однако большинству журналистских публикаций и сценариев фильмов не хватает глубины и всесторонности при исследовании проблемы воспитания чувств уважения к правам, свободам людей, разъяснения новых юридических видов социализации человека. Законы жанра, характерные для средств массовой информации, предполагают сенсационность при отборе

материала. «Это приводит к определенному смещению ракурса, рассматриваемого журналистом события на «кровавые разборки», описание патологии преступника (сексуальный маньяк и прочее), утрирование изощренности или жестокости совершенного преступления» [1]. О какой правовой культуре общества может идти речь, когда газеты и журналы изобилуют сценами криминальной жизни. В последнее время появилась тенденция принятия отрицательного опыта зарубежных стран в деле правового воспитания через кинофильмы и журналы. Помимо развития нездоровых тенденций, подражая криминальным элементам в молодежной среде, «общество оказалось лишенным объективной картины, отражающей не только преступления и его генезис, но так же и все следующее за преступлением этапы правоприменительной деятельности» [1].

Кроме этого серьезным недостатком нынешней практики воспитательной работы является недооценка организационных форм, рассчитанных на молодежную аудиторию: школьных правовых олимпиад, диспутов на темы право морали. На новом этапе развития государственного устройства важно сохранить этот опыт работы с молодежью, стимулировать его развитие на новом политико-правовом фундаменте.

Правовая культура предполагает умение грамотно и юридически обоснованно говорить. Раскрытие правовой терминологии, языка юридических актов, толкование и разъяснение содержание законов является составной частью правового воспитания граждан. Вызывает дискомфорт язык публицистики, который зачастую внедряет в народное сознание так называемые «жаргонные слова», как «шестерка», «главарь», «разборка», «облава», создавая при этом ореол сквернословия. Этого рода практика ведет к нравственному и правовому разрушению личности, культурной деградации личности.

Из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. развивать формы массовой правовой работы (проводить правовые дебаты, диспуты, олимпиады и т.д.);
2. основной упор в деле повышения правовой культуры гражданина и общества должен быть сделан на правовое обучение, информирование о существующих юридических предписаниях. Очень важно ознакомление с образцами и идеалами, правовым опытом и традициями тех стран, где уровень правовой защищенности личности, а, следовательно, и уровень правовой культуры выше, чем в России;
3. важно обучать этому будущих специалистов в области права, что бы основную цель своей деятельности они видели в защите прав и свобод человека от произвола общества и государства.

Литература

1. Васильев В.А. Юридическая психология. СП-б., 2000,- с. 319.
2. Теория государства и права. Под редакцией Н.И. Матузова и А.В. Малько. М., 2005, с. 570.
3. Теория государства и права. Под редакцией В.М. Корельского. М., 2004, с.337.

Н.В.Кирьякова

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной статье представлен опыт работы по проблеме менеджмента качества образования на уровне учителя и управленца. В качестве средства реализации выступают цифровые образовательные ресурсы, разработанные на базе факультета информатики Челябинского государственного педагогического университета под руководством Матроса Д.Ш. проректора по информационным технологиям, доктора педагогических наук, профессора. Автором автоматизированного мониторинга здоровья является Шибкова Д.З. профессор, доктор биологических наук, зав кафедрой биологии человека и животных ЧГПУ.

ИКТ дает огромные возможности для усовершенствования процесса управления школой. Созданная система позволяет оперативно и мобильно управлять всеми процессами: образовательным, инновационным, управленческим, обеспечивающим. Особенностью системы является то, что при введении новых структурных единиц, она не просто быстро адаптируется, но сама по себе эффективна именно при условии постоянного обновления и призвана решать задачи на уровне всех участников образовательного процесса: ученика, педагога, управленцев, родителей.

В данной статье представлены лишь некоторые из множества вариантов использования информационных технологий в управлении, но и они позволяют говорить о важности и необходимости такого направления деятельности.

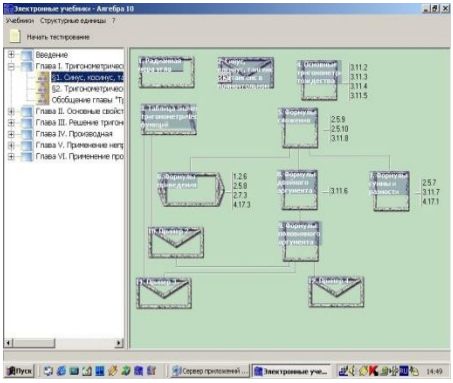

Рис. 1. Электронная модель учебника по алгебре для 10 класса

В организации образовательного процесса используются электронные модели учебников по математике, физике, биологии и химии. Схемы, интерактивные рисунки, анимации, звуковое сопровождение электронных учебников активно используется на этапе изложения нового материала и его обобщения.

Текстовое окно, как источник новых знаний, используется, для организации самостоятельной работы учащихся с электронным учебником на уроке и при выполнении лабораторных работ как инструктивная карточка, работа со структурной схемой параграфа как с планом (см. рис.1).

И если в работе учителя все более или менее понятно, то какие задачи можно решать на уровне управления – наиболее актуальная проблема.

Необходимо отметить, что имеется опыт работы школ Курганской и Челябинской области в данном направлении. В статье представлен авторский подход к решению некоторых управленческих задач на основе использования указанного программного обеспечения.

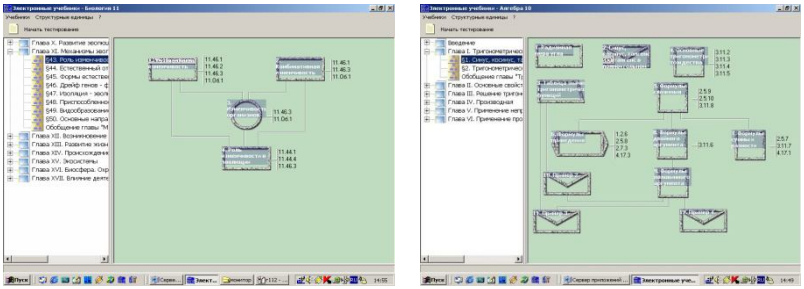

Рис. 2. Электронные модели учебников: 1 - алгебра 10, 2 – биология 11

Так, например, рассмотрим вопрос об использовании электронной модели учебников, о которых говорилось выше. Несмотря на то, что учебники по разным предметам – интерфейс у них одинаков (см. рис.2):

С точки зрения управления это интересно тем, что позволяет на каждом из уровней принять соответствующее решение, обеспечивающее реализацию системного подхода к повышению качества образования. Так, на уровне школы внедряется программа формирования общеучебных умений и навыков и ключевых компетенций, на уровне школьного методического объединения разработаны рекомендации для учителя по использованию возможностей электронного учебника для формирования ОУУН, а вот уже учителю предоставлено право выбирать соответствующие формы и методы обучения. Четкая постановка единых педагогических задач перед учителями, преподающими разные предметы позволяет создать условия для качественного образования, а также иметь четкие критерии образовательного мониторинга.

Несомненно, применение электронных моделей учебников раскрывает массу возможностей для ученика и учителя, но эффективность их использования увеличивается если ведется учет индивидуальных особенностей обучающихся. В школе установлена программа психолого-педагогического мониторинга тех же авторов. Рассмотрим возможности этого программного обеспечения с точки

зрения управления. По полученным данным на уровне школы в целом можно провести анализ показателей интеллекта учащихся:

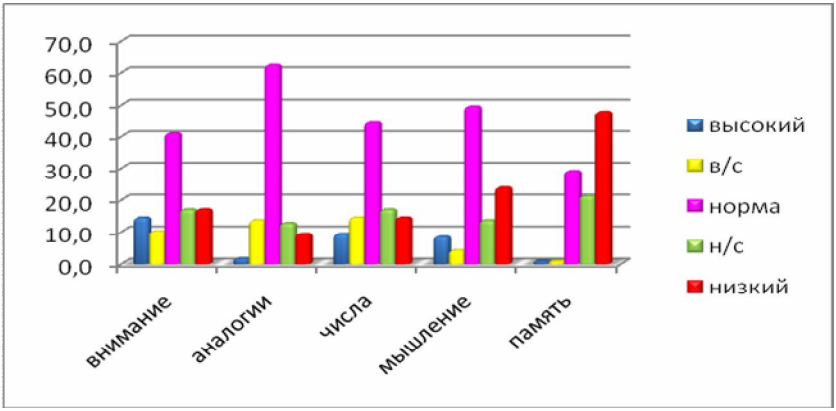

Рис. 3. Анализ показателей интеллекта учащихся школы

В результате выяснилось, что около 70% учеников имеют низкий и ниже среднего уровень развития памяти, примерно 25% - норма и лишь 1,7% - выше среднего и высокий. Учитывая взаимосвязь психических процессов, можно предположить, что развивая социокультурные виды памяти возможно изменение показателей внимания, мышления и т.д.

Данные исследования позволяют объективно и точно определить проблему, в результате сформулировать задачу и грамотно спланировать работу на уровне школы. В свою очередь школьные МО разрабатывают систему взаимодействия с учетом специфики предмета. Выбор форм и методов обучения каждым педагогом является важным условием решения поставленной задачи.

Приобретает особое значение организация методической работы с учителем. Часто, выявление затруднений в работе педагога проводится стихийно, по мере появления каких либо проблем, и, соответственно, оказываемая «скорая» методическая помощь не имеет желаемого результата. Описанный выше подход позволяет повысить качество работы методической службы школы на основе системного анализа и возможности прогнозирования проблем. Важнейшим средством, позволяющим решать поставленные задачи, являются информационно-коммуникационные технологии.

И.А.Кискаев

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОВ И ПОТРЕБНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

В современных социокультурных условиях одной из главных является проблема повышения качества образования, где решающее значение в ее решении принадлежит общеобразовательной школе. Ее модернизация предполагает ориентацию не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных способностей. Внедрившееся в образовательную систему школы управление качеством образования находит конкретное воплощение в деятельности учителя, т.к. именно он управляет образовательным процессом в классе. Поэтому центральной фигурой обновления образования является педагог. От его ценностных ориентаций, социальной позиции, компетентности, умения организовать поисково-исследовательскую деятельность детей зависит успех модернизации образования.

Подсознательное желание детей творчески относиться к собственной деятельности, отрефлексировать новое и непривычное, как известно, является одним из важных внутренних мотивов включения школьников в исследовательскую деятельность.

В настоящее время, в практике массовой школы к педагогическим работникам начинают предъявляться не актуальные раньше, требования: способность к «командной» работе, сотрудничеству; навыки решения разнообразных проблем в нестандартных ситуациях, способность к непрерывному самообразованию, к работе с информацией.

Насколько это осознается педагогами и администрацией школ, органами управления образованием? Как показывает практика осуществления образовательной деятельности, в данном вопросе имеются существенные проблемы. Результаты исследования ценностных ориентаций профессиональной направленности работников школ Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, проведенные в период прохождениями ими курсов повышения квалификации (по методике «Оценка характеристик коллектива» [1. с. 275-288] продемонстрировали следующее:

Должность	Ориентация на текущие достижения	Ориентированность на развитие способов деятельности	Ориентированность на саморазвитие
Учителя-предметники	83,6%	74%	74,1%
Заместители директоров школ по воспитательной работе	88,6%	56,3%	67,5%
Педагоги-психологи	87,4%	62,4%	63,4%
Преподаватели профессиональных училищ	87,7%	73,2%	70,7%

Заместители директоров по научно-методической работе	90,1%	84,73%	82,7%
Средний показатель	**87,5%**	**70,1%**	**71,7%**

Преобладающей тенденцией в сфере ценностных ориентаций работников общего и начального профессионального образования является ориентация на текущие достижения или готовность прикладывать усилия для того, чтобы максимально использовать образовательный потенциал школы для достижения текущих результатов в учебно-воспитательном процессе.

Показатели двух других ценностных ориентаций: внутренней готовности к максимальному использованию всего нового, что может дать полезный эффект и готовности к постоянному повышению своего профессионального и культурного уровня на уровень ниже. По сути дела они мало востребованы в образовательных учреждениях автономного округа.

Учитывая, что под понятием «текущие достижения» понимаются знания учащихся, считать превалирование данного показателя в сравнении с другими ценностными ориентациями, позитивом нельзя.

Одним из способов решения сложившегося противоречия между требованиями государственной политики в сфере образования по переходу на инновационное образование и ситуацией, которая сложилась в школах, является работа по вовлечение работников в исследовательскую деятельность. В процессе самопоиска, самообразования происходит овладение структурой проектной деятельности, формируются элементы научного мышления, что, несомненно, оказывает положительное влияние на профессиональное становление педагога, повышает качество его образования. Гораздо важнее задать свой вопрос и найти на него свой ответ, чем формально выучить готовый ответ на чужой "контрольный вопрос".

С другой стороны, учитель, сам овладевший способами исследовательской, проектной деятельности сможет оказать более эффективную помощь ребенку при освоении им подобных видов деятельности.

Выраженная исследовательская позиция педагога стимулирует развитие творческого отношения ребенка к происходящему, формированию у него собственной позиции. Сегодня для цивилизованного вхождения ученика в новые экономические отношения, для того, чтобы он был конкурентоспособным, необходимы такие качества, как инициативность, мобильность, самостоятельность, гибкость мышления, умение принимать ответственные решения, владеть рациональными способами поиска информации. Т.е. сформировать у ученика ключевые компетенции и компетентности. В наибольшей степени эти качества развиваются в условиях некоторой неопределенности, изначальной незаданности. Когда внутри обозначившейся проблемы противоречия обостряются и достигают наивысшего напряжения, когда эта проблема создаёт наибольшую трудность собственной деятельности, тогда результативность возникающего в данной

ситуации исследования будет значительно выше. Важно, чтобы идея исследования возникала у человека, как вынужденная необходимость поиска путей решения проблемы, как необходимость в понимании себя в новых условиях.

Практика показывает: как только педагог становится исследователем, проектировщиком собственного профессионального поля, у него активизируется процесс самоизменения, значительно повышается потенциал креативности. А это в свою очередь, становится условием развития креативности детей.

Литература

1. Лазарев В.С. Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России, 2002.

Н.Н.Кискаева

ОРГАНИЗАЦИЯ АКТИВНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ (НА ОСНОВЕ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА)

Наша страна заинтересована в том, чтобы подрастающее поколение было бы активным, проявляло бы самостоятельность, грамотно общалось бы, было бы мотивировано на труд. А к этому их необходимо готовить. Но это невозможно:

- с одной стороны, без отношения учителя к своему ученику как к субъекту, с признанием его права на уникальность, внутреннюю свободу и активность;
- с другой – без создания специальных условий в образовательном процессе урока, стимулирующих развитие его самостоятельности и других личностных качеств.

Прежде чем говорить о системе внутренних установок учителя на ученика и условиях, стимулирующих активность и самостоятельность, необходимо осознание этих понятий.

В психологии под активностью личности понимается «способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении…» [5. с. 15].

Самостоятельность школьников связана с инициативой в определении объекта, способов деятельности без участия взрослых и помощи со стороны или при их минимальном участии, что требует их активности. Поэтому познавательная активность и самостоятельность неразрывны, их трудно отделить друг от друга.

Проблема активности личности в обучении – одна из актуальных в работе современного учителя. Это осознается учителем после длительных наблюдений

за отношением учеников к учебной деятельности, диагностики их учебных интересов и ценностного отношения к знанию и труду. Полученные результаты диагностики позволяют определить уровень активности и самостоятельности детей, особенности их ценностного отношения к знанию и труду. В результате родилась идея разработки индивидуального проекта по разрешению данной проблемы. И вот уже в течение 2-х лет программа «Организация активной самостоятельной деятельности учащихся среднего звена на уроках истории и обществознания на основе интерактивных технологий обучения» реализуется и показывает хорошую результативность.

В основу проекта заложена идея о том, что активность школьников в процессе обучения истории и обществознания проявляется в их отношении к познавательной деятельности: стремлении к самостоятельной деятельности, направленной на усвоение учеником исторического опыта, накоплению знаний и наиболее эффективных способов учебной деятельности на уроках.

Задача учителя - стимулировать формирование этих потребностей, что требует создания в обучении условий, побуждающих учащихся к активной самостоятельной деятельности.

Педагогически обоснованное стимулирование потребностей, мотивов, интересов, активности и самостоятельности школьников на уроках истории и обществознания включает в себя:

1. *Обеспечение сознательности учащихся в обучении,* которая характеризуется следующими показателями:

1.1. осознанием учеником целей и задач урока, значимости своей познавательной деятельности;

1.2. умением управлять своей учебной деятельностью, знанием тех средств и приемов, которые приводят к реализации цели;

1.3. умениями пользоваться знаниями в различных ситуациях;

1.4. умениями проверять и оценивать свои достижения.

2. *Активизация учебно-познавательной деятельности школьников* – как утверждает Т.И.Щукина: «процесс, направленный на усиленную, совместную учебно-познавательную деятельность учителя и учащихся, на побуждение к ее энергичному, целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивных и стереотипных форм преподавания и учения» [8. с. 135].

Основная цель активизации - совершенствование качества учебно - воспитательного процесса на уроке, которое достигается через организацию совместной деятельности учащихся и учителя, структурирования учебного материала предмета таким образом, чтобы вызывать интерес обучающихся.

Профессор А. Вербицкий интерпретирует понятие «активное обучение» как переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении. [4. с. 93.]. Т.е. активизация

познавательной деятельности требует использования от учителя различных методов, способов, форм обучения, которые стимулируют школьников к проявлению активности и самостоятельности. Существенным условием активности и самостоятельности школьников в учебной деятельности является интерес как положительное оценочное отношение к конкретной деятельности.

Реализация задачи по созданию в обучении условий, которые побуждали бы учащихся к активной самостоятельной деятельности возможна на основе использования интерактивных технологий обучения.

В педагогической практике давно применяется термин «активные методы и формы обучения». Он объединяет группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня объектной активности учебной деятельности школьников.

В последнее время получил распространение ещё один термин - «интерактивное обучение». Термин interactive leaning (англ.) обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии с учителем. По существу, оно представляет один из вариантов коммуникативных технологий. Иначе говоря, интерактивное обучение - это обучение с хорошо организованной обратной связью учителя и учащихся, с двухсторонним обменом информацией между ними. Информационные потоки проникают в сознание ученика, вызывают его активную деятельность и порождают обратный информационный поток, от ученика к учителю. Информационные потоки, таким образом, или чередуются по направлению, или имеют двухсторонний (встречный) характер: один поток исходит от учителя, другой - от ученика. Этот режим и характерен для интерактивных технологий. [6].

Как показывает мониторинг успешности проекта, реализация в системе таких технологий обучения даёт следующие результаты:

- возникает внутренний диалог ученика (они начинают рассуждать сами с собою);
- ученики начинают понимать информацию;
- взаимодействие с учащимися начинает индивидуализироваться;
- возникает диалог учителя с учеником, а иногда и с группой.

Т.е. перед учителем, который является ведущим в интерактивной технологии возникает задача внедрения в учебный процесс урока системы фасилитации (поддержки, облегчения), которая предусматривает:

- выявление им различных точек зрения на изучаемую проблему (историческое или социальное явление, процесс);
- обращение к личному опыту учеников и самого учителя (он делится собственным личным опытом, не навязывая его детям);
- поддержка активности учеников не только через различные виды поощрения, но и собственный интерес к процессу раскрытия проблемы;
- организация рефлексии учебного материала учащимися таким образом, чтобы они осознавали теорию с вытекающей из неё практикой;
- взаимное обогащение опыта участников;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;

- поощрение творчества участников.

Т.е. при внедрении системы фасилитации в процесс урока сами учебные процедуры дают не только обучающий, но и мощный воспитательный результат.

Одним из ведущих способов познания при реализации проекта является диалоговое общение на уроках. Это один из способов субъектно-смыслового общения. Учитывая характер исторического учебного материала, в процессе диалога, возможно, организовать поиск смысла ценностей. В рамках этой технологии можно обсуждать с учащимися внутренний мир людей прошлого. В процессе диалога учащиеся начинают соотносить себя с теми или иными ценностями, транслировать свой уникальный внутренний мир, формировать умение определять смысл явлений и предметов, становятся критичнее.

Можно выделить несколько типов диалога, которые позволяют особым образом предъявлять ученикам ценности и создают основу для глубокого их рассмотрения. Например, духовный диалог, для него свойственны глубокое понимание сущности проблемы, высокий уровень культуры диалогического взаимодействия. Рассматриваемые вопросы – широкий круг глубоко проникающих в мир личности истин, своего рода бинарных оппозиций или, другими словами, противоположных интеллектуальных идей. К примеру, при обсуждении войн, происходивших в истории, противопоставляются позиции (мотивы, интересы) противоположных сторон и проводится их анализ. Т.е. используются многие компоненты инновационной модели обучения с помощью сюжетно-тематического развертывания на основе бинарных оппозиций К. Игана и Дж. Бруннера. При этом с помощью вопросов: чем тема значима для учащихся; что в ней обладает эмоциональной привлекательностью; каким путем разрешить конфликт, заложенный в противоположных позициях; к чему следует стремиться; какая позиция более моральна и почему и т.п., можно добиться понимания детьми достаточно сложных явлений истории и социальной действительности, не подгоняя содержание до примитивного уровня объяснения. Ученик при этом активный участник совместного поиска истины.

Организуется также смыслотворческий диалог, активно включающий участников в поиск смыслов, в процесс определения системы индивидуальных ценностных ориентаций исторических персонажей и ценностей различных групп населения.

Имеет большое значение рефлексивный диалог, позволяющий оценить собственный потенциал и определить линии обратной связи «ученик - учитель». Т.е. технология диалогового общения позволяет реализовать главные задачи урока: глубокий анализ изучаемой проблемы, понимание ее ценностно-смыслового содержания, развитие диалоговой культуры детей.

Хороший результат дает использование такой разновидности диалога как дискуссия, определяемая как целенаправленный, упорядоченный обмен идеями, мнениями всех участников обсуждения проблемы ради поиска смысла (истины) (М.В.Кларин) [2].

При проведении уроков истории и обществознания хорошую результативность показывают такие формы дискуссии как:

- *«Круглый стол»*. В рамках этой формы группа из 4 -5 учеников располагается за отдельным столом в центре аудитории и участники группы высказывают суждения по рассматриваемой проблеме. За пределами круга находятся другие ученики, которые задают вопросы и способны повлиять на ход рассмотрения вопросов;
- *Заседание экспертной группы*. Данная форма предусматривает работу в одной аудитории нескольких групп экспертов с заранее назначенным руководителем. Проблема обсуждается в группе, а далее члены экспертных групп сообщают аудитории своё понимание и свой способ её решения;
- *Симпозиум*. Участники выступают с заранее подготовленными сообщениями, отражающими их точку зрения по проблеме, и отвечают на вопросы аудитории. Самое главное, чтобы учитель заранее подготовил вопросы, требующие формулировки своего отношения, потому что дети предпочитают найти готовые ответы в интернет;
- *Дебаты.* Данная интерактивная технология обучения дает хороший результат, если хорошо подготовлена. Суть её в том, что учитель заранее формулирует проблему и даёт детям задания, предусматривающие неоднозначность ответа на вопрос. В результате выступающий становится утверждающей стороной, а другой выступающий – оппонирующей стороной. Регламент выступлений и высказывание мнений должны быть строго ограничены по времени и строго контролироваться учителем – ведущим. Данная технология хорошо работает по обществоведческим темам. К примеру: «Современные молодежные субкультуры» и др.;
- *Судебное заседание*. Имитируется судебное разбирательство. Участники распределяют обязанности членов судебного слушания и, выполняя ролевые предписания, рассматривают предложенную проблему. Данная форма хорошо работает, когда обсуждаются вопросы права. По истории – это небольшие сюжетно–ролевые вставки в урок, чаще всего при изучении проблем истории древнего мира и средних веков.

Технологий интерактивного обучения много. Каждый учитель может самостоятельно придумать новые формы работы с классом. С учётом специфики исторического и обществоведческого знания, а также особенностей возраста учащихся, реализуются следующие интерактивные технологии обучения:

✓ *Работа в парах* – организация обучения детей, когда они учатся задавать друг другу вопросы и отвечать на них;

✓ *Карусель* – организация обучения, когда образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо - это сидящие неподвижно ученики, а внешнее - ученики через каждую минуту меняются. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем и постараться убедить в своей правоте собеседника;

✓ *Аквариум* – организация обучения, когда несколько учеников разыгрывают ситуацию в круге, а остальные наблюдают и анализируют;

✓ *Незаконченное предложение* – организация обучения, когда учитель дает нескольким ученикам (другой вариант – всем), задание с началом ответа. Задача учащихся – завершить формулировку ответа. После этого различные варианты ответов обсуждаются.

✓ *Мозговой штурм* – фронтальная работа, когда учащиеся совместно решают основную проблему урока;

✓ *Дерево решений* - организация обучения, когда класс делится на 3 или 4 группы с одинаковым количеством учеников. Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои идеи по проблеме. (Наиболее эффективно на уроках обществознания).

✓ *Суд от своего имени* - организация обучения, когда несколько учеников – судей формулирует моральную и политическую оценку исторических и социальных событий, явлений, процессов;

✓ *Займи позицию* – Зачитывается какое-нибудь утверждение и ученики должны подойти к плакату со словом «ДА» или «НЕТ». Желательно, чтобы они аргументировали свою позицию. При этом необязательно, чтобы это был весь класс.

✓ *Развитие критического мышления через чтение и письмо* - система конкретных методических стратегий и приёмов, формирующих метапредметные навыки работы с текстом и информацией. Это организация обучения, когда используются две формы работы с информацией урока: свободное письменное задание – краткое изложение того, что ученики узнали, а также отношение к изученному и чтение с остановками (со стопом) – текст читается фронтально, учитель в момент остановок задаёт вопросы. В обоих случаях используется прием инсерта (маркировки текста): «+» - узнал, это новое, это надо добавить в багаж собственных знаний; «-» - это противоречит тому, что я знаю, я не согласен с этим; «√» - я это знал, это совпадает с тем, что мы обсуждали; «?» - я хочу об этом узнать подробнее, требуется уточнение информации. Далее происходит обсуждение по вопросам: «Почему?», «Что это Вам даёт?» и т.д. Возможно использование технологии в различных формах: при работе в парах (два ученика читают текст, и по очереди задают друг другу вопросы о прочитанном); табличная форма, которая применяется для работы с краткими тезаурусами из документов и форма «двойной дневник», когда на одной половине страницы выписывается цитата из предоставленного учителем тезауруса, на другой половине помещается собственный комментарий.

✓ *Свеча* – технология рефлексии, когда ученики передают свечу (или другой предмет) друг другу и оценивают значимость урока для себя.

Учитель выступает в интерактивных технологиях в нескольких основных ролях. В каждой их них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды:

1. информатор – эксперт. Учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т.д.

2. организатор – фасилитатор. Учитель налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини – презентаций (мини – проектов) и т.д.).

3. консультант. Учитель обращается к опыту участников, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д.

Исходя из данных ролевых позиций, которые меняются на различных этапах урока, можно сформулировать систему требований к организации учебного процесса на основе использования интерактивных технологий обучения и системы фасилитации. Учитель так организует урока, чтобы ученик:

1. защищал свое мнение, приводя аргументы, доказательства, на основе приобретенных знаний и своего предшествующего субъектного опыта;
2. задавал вопросы учителю, товарищам, выяснял непонятное, углублялся с их помощью в изучаемую проблематику темы;
3. рецензировал ответы товарищей, их творческие работы, вносил коррективы, формулировал рекомендации;
4. делился своими знаниями с другими, помогал товарищам при затруднениях, объяснял им непонятное (исходя из принципа: учится тот, кто учит);
5. выполнял задания - максимум, рассчитанные на чтение дополнительной литературы, первоисточников, на длительные наблюдения;
6. находил не единственное решение, а несколько самостоятельно сформулированных;
7. практиковал свободный выбор заданий, преимущественно поисковых, творческих;
8. создавал ситуации самопроверки, анализа собственных познавательных и практических действий;
9. разнообразил деятельность, включая в познание элементы труда, игры, художественной, общественной и других видов деятельности.

Т.е. учителю необходимо создавать проблемные ситуации, организовывал интерактивную деятельность на основе использования указанных выше технологий и прямое взаимодействие учащихся с учебным окружением.

Любой проект требует мониторинга успешности процесса реализации. Основным способом диагностики на уроке является метод наблюдения: за степенью активности учеников, их интереса, эмоционального отношения к изучаемому историческому или обществоведческому материалу. Чтобы подтвердить результаты собственных наблюдений, которые носят субъективный характер,

используется анкета «Учебные интересы», составленная на основе анкеты «Учебные интересы», разработанной лабораторией психологических основ дифференцированного обучения ИПИ РАО [1]. Основной критерий данной анкеты – эмоционально-смысловое отношение учащихся к учебному предмету. Динамика изменений учащихся и становится одним из показателей успешности – неуспешности проекта. Вторым способом является экспертная оценка обученности - обучаемости, которую проводит сам учитель – предметник. Диагностическим инструментом стал лист обученности – обучаемости [3]. По данному показателю учитель – эксперт выявляет ведущие тенденции в сфере развития общеучебных умений и навыков, определяя проблемные зоны в их развитии у учеников. С другой стороны данный инструмент дает достаточно материала для мягкой дифференциации в процессе урока. Третьим диагностическим инструментом является анкета, составленная на основе опросника воспитанности [7] и позволяющая диагностировать ценностное отношение детей к знанию и труду.

Двухлетняя работа над проектом показала, что результатами её могут стать:

- рост инициативности и продуктивности обмена идеями между детьми;
- развитие их рефлексивного мышления;
- формирование умений аргументировать свою точку зрения и различными способами выражать свою мысль;
- повышение уровня восприимчивости и толерантности к новым идеям;
- умение видеть проблему многоаспектно;
- рост интереса к предмету и эмоционально-позитивное к ней отношение и т.д.;

Опыт реализации индивидуального проекта по указанной в названии статьи теме, свидетельствует о том, что индивидуальный проект учителя – предметника, который не предусматривает дополнительных часов для преподавания, с одной стороны, является способом глубокой рефлексии своей профессиональной деятельности, а с другой, формирует осознание и потребность в изменении технологической базы своей методической системы, а с третьей – дает ощутимую результативность

Литература

1. Абрамова С.Г., Лебедев А.Ю., Москаленко О.В., Якиманская И.С. Комплекс методик на определение учебного профиля школьника. М., 1993.
2. Асташова Н.А. «Учитель: проблема выбора и формирование ценностей» М.Ж Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2000.
3. Кискаев И.А., Паукова Л.Н. Информационно-аналитическое сопровождение процесса развития общеобразовательной школы: диагностический аспект. Екатеринбург, 2004.
4. Педагогические технологии. М.- Ростов-на-Дону, 2004
5. Психология. Словарь. М., 1990.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006;
7. Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. М., 2005.
8. Щукина Т. И. Роль деятельности в учебном процессе.- М., 1986.

О.П.Козлова, Л.С.Солодовникова

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет, что «…главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это означает, что изучать в школах необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем. Ребята должны быть вовлечены в **исследовательские проекты**, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности».

В то же время, по материалам исследования «Оценка значимости школьного образования учащимися» получены следующие данные:

- лишь 21% выпускников считают, что школа научила их самостоятельно работать;
- только 29% признают, что школа научила их критически мыслить, рассуждать, доказывать;
- продолжают оставаться сильными устаревшие позиции репродуктивного обучения с ориентацией на успеваемость, а не на образованность;
- объектами для грантовой поддержки талантливой молодежи, как правило, становятся победители и призеры только предметных олимпиад.

Современное общество дает запрос на человека обладающего компетенциями, а не суммой знаний; готового к непрерывному образованию; способного самореализоваться и быть счастливым.

Мощным стимулом поиска путей преодоления сложившихся противоречий между актуальным состоянием российской школы и запросами из будущего является осознание очень простого факта: 1 сентября 2009 года в школы округа, страны пришли первоклассники, будущие выпускники 2020 года. В 2025 году они составят политически и экономически активную часть нашего общества. Что можно сделать уже сейчас, чтобы наши ученики были готовы ответить на вызовы современности?

Для полноценного существования в интенсивно меняющейся среде современному человеку все чаще приходится проявлять исследовательское поведение.

Это обстоятельство вызвало к жизни принципиальное новое для российского образования явление – **исследовательское обучение**, в котором важнейшим приоритетом становится интеллект, основной ценностью - не усвоение суммы знаний, а освоение учащимися таких умений, которые позволили бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях.

Исследовательская деятельность понимается как универсальная образовательная технология, которая может эффективно применяться в образовательных учреждениях разных видов и с различными контингентами учащихся.

В гимназии № 2 начата реализация проекта «Модель организации исследовательской деятельности учащихся в современном муниципальном образовательном пространстве», который направлен на решение проблемы **отсутствия в муниципальной образовательной практике системного использования исследовательской деятельности как мощного инструмента саморазвития и формирования ключевых компетенций личности.**

Успешная реализация проекта позволит в будущем транслировать опыт использования ресурсов ОУ в муниципалитетах округа для получения качественного образования нового уровня.

Целью проекта «Модель организации исследовательской деятельности учащихся в современном муниципальном образовательном пространстве» является организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений для обеспечения индивидуального образовательного маршрута ученика-исследователя.

Задачи проекта:

1. Координация взаимодействия образовательных учреждений по развитию исследовательской и творческой деятельности учащихся.
2. Проектирование инновационных направлений работы научных объединений учащихся, малых академий наук, местных и региональных отделений ОДОО МАН «Интеллект будущего».
3. Обмен опытом работы педагогов – исследователей.
4. Обеспечение возможности публичного представления результатов ученических исследований.
5. Повышение квалификации организаторов НОУ и руководителей ученического исследования.
6. Содействие развитию новых форм поддержки сформировавшегося потенциала одаренности учащихся (летних школ исследователей, школ профильного обучения и др.
7. Организация методической работы для педагогов города по освоению технологии исследовательского обучения.

Планируемые результаты:

в дошкольном образовании и начальной школе – сохранение исследовательского поведения учащихся как средства развития познавательного интереса и становления мотивации к учебной деятельности;

в основной школе – развития у учащихся способности занимать исследовательскую позицию, самостоятельно ставить и достигать цели в учебной деятельности на основе применения элементов исследовательской деятельности в рамках предметов учебного плана и системы дополнительного образования;

в старшей школе – развития исследовательской компетентности и предпрофессиональных навыков как основы профильного обучения;

в дополнительном образовании – создания условий для развития способностей и склонностей обучающихся в соответствии с их специфическими потребностями в условиях гибких образовательных программ и индивидуального сопровождения; допрофессиональная подготовка талантливых детей с диссинхронией развития;

в профессиональном образовании – повышения культуры профессиональной проектной деятельности путем развития аналитических и прогностических способностей обучающихся средствами исследования.

Реализация проекта требует учета оценки внутренних и внешних факторов влияния:

Внутренние	**Силы**	**Слабости**
	Наличие опорных образовательных учреждений Деятельность Координационного инновационного центра национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России». Ресурсный центр по поддержке одаренных детей в сфере исследовательской деятельности. Центр развития образования.	Недостаточная материальная база Отсутствие модели организации исследовательской деятельности на муниципальном уровне
Внешние	**Возможности**	**Угрозы**
	Использование межбиблиотечного абонемента Интернет – ресурсы Видеоконференцсвязь в рамках проекта «Гимназический Союз России», ННГУ Кризис требует поиска нематериальных ресурсов	Неконкурентоспособность выпускников Риск имитации

Политика	**Экономика**
Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» Концепция модернизации российского образования до 2010 года Программа Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Развитие образования ХМАО-Югры» на 2008-2010 гг. «Программа развития образования г. Нижневартовска на 2006-2011 гг.»	Мировой финансовый кризис Сокращение расходов на образование Глобальная конкуренция рабочей силы и производителей Дальнейший рост значимости интеллектуального и творческого труда, гибкости и способности переобучаться Качественный человеческий капитал – единственное устойчивое конкурентное преимущество любой страны

Социум	Технологии
Изменение социального запроса – ориентация на интеллектуальную деятельность; Сообщество педагогов, родителей и социальных партнеров участвующих в исследовательской деятельности; Социальные практики в рамках некоммерческого партнерства	Олимпиады, Окружные конкурсы Дистанционные продукты Новые технологии: Доступ к ресурсам видеоконференцсвязи «Гимназический союз России» Онлайн-технологии Летние школы исследователей Каникулярная малая академия юных исследователей Межрегиональный фестиваль исследовательских работ «Открытие мира»

Анализ позволил представить следующую модель муниципального ресурсного центра с использованием опорных образовательных учреждений:

МДОУ № 21 «Познавательно-исследовательская деятельность в дошкольном учреждении».

Лицей «Исследовательская деятельность в естественнонаучном образовании».

ЦДТ «Модель реализации исследовательской деятельности учащихся в рамках различных направленностей дополнительного образования в учреждении дополнительного образования детей».

МОСШ № 1 «Проектно-исследовательская деятельность учащихся в рамках предметов базисного учебного плана».

МОСШ № 8 «Разработка модели организации образовательного процесса на основе научно-исследовательской деятельности».

Гимназия № 2 «Разработка механизмов трансляции модели организации исследовательской деятельности учащихся на примере участия в программе «Интеллектуально-творческий потенциал России».

В рамках координационного регионального центра Национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» организовано сотрудничество с Российской академией повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, которое позволяет повышать квалификацию руководителей исследовательских работ школьников.

Ресурсы достижения поставленной цели в образовательных учреждениях города реализуются через:

– интеграцию программ общего и дополнительного образования на основе исследовательской деятельности учащихся;

– создание условий для построения индивидуальной образовательной траектории для каждого учащегося (методики личностно-ориентированного характера, индивидуальные учебные планы, информатизация образовательного процесса и др.);

- обеспечение образовательного процесса кадрами специалистов из научно-технических отраслей, владеющих основами предметно-профессиональной культуры соответствующей области и навыками педагогической работы;

- создание условий для выполнения учащимися качественных исследовательских работ и проектных разработок в области актуальной научной проблематики и с использованием современного научно-технического оборудования;

- создание условий для подготовки участников и молодежных команд для участия в олимпиадах, конкурсах и интеллектуальных соревнованиях Всероссийского и международного уровня;

- разработку и апробацию пилотных образовательных программ дополнительного образования, ориентированных на обучение детей в области науки и технологий с использованием современных образовательных подходов и методик работы в соответствующих научных и технологических областях;

- разработку и реализацию концепции профильного обучения повышенного уровня.

Создание муниципальной площадки позволит выйти на следующие результаты:

- координация образовательных проектов муниципального уровня в области организации исследовательской деятельности;

- координацию работы с другими ресурсными центрами в части реализации исследовательской деятельности учащихся;

- координацию реализуемых в рамках программы проектов и мероприятий;

- информационное обеспечение программы, включая издательскую деятельность, разработку и сопровождение IT-проектов, консалтинговую деятельность;

- создание банка программно-методического обеспечения осуществления исследовательской и проектной деятельности в системе основного общего и дополнительного образования детей;

- разработка программ повышения квалификации различного объема для подготовки различных контингентов руководителей исследовательских работ школьников и их реализация;

- проведение групповых и индивидуальных консультаций по различным аспектам реализации исследовательской деятельности для специалистов образовательных учреждений города;

- организация и проведение научных конференций (Общероссийская конференция «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве»), научно-методических семинаров;

- обеспечение издательской деятельности по представлению ученических работ;

- обеспечение участия учащихся муниципального образования в конференциях российского и международного уровня. Мы сознательно уходим от работ исключительно с одаренными детьми, предпочитая выявлять скрытую одаренность как качество присущее каждому человеку.

М.В.Радионов
Научный руководитель: Ибрагимова Л.А.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Формирование гармоничной личности – непреходящая проблема педагогики, корни которой уходят далеко вглубь истории. Тем не менее, актуальность ее не исчезает в связи с изменением мира в целом, развитием цивилизации, сменой общечеловеческих ценностей в различные исторические эпохи и в различных социально-политических системах.

Усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта определяют как социализацию. Социализация длится на протяжении всей жизни и происходит в условиях стихийного и целенаправленного взаимодействия человека со средой. Сознательно контролируемая социализация осуществляется в процессе воспитания. Воспитание упорядочивает поток идущих на личность влияний и создает условия для ускорения социализации.

Факторы социализации школьников – это развивающая среда, которая должна быть хорошо спроектирована и организована. Основным требованием современности к развивающей среде является создание атмосферы гуманных отношений, доверия, безопасности и возможности личностного роста.

В настоящее время, когда наше общество переживает духовный кризис, когда у подрастающего поколения, в силу распространения западной идеологии, формируются неправильные представления о добре и зле, красоте и порядочности, истинной ценности жизни, остро встает вопрос о роли воспитания в процессе социализации детей и подростков. Активное использование средств эстетического воспитания школьников в социализации приобретает особую значимость.

Освоение мира человеком осуществляется главным образом в эстетической форме. Эстетика – философская наука о сущности общечеловеческих ценностей, их рождении, восприятии, оценке и освоении, о наиболее общих принципах эстетического освоения мира в процессе любой деятельности человека. Эстетика исследует ценностное мироощущение, характеризуемое категорией «прекрасного» и наиболее полно выраженное в такой форме человеческого сознания и деятельности, как искусство.

Эстетическая деятельность, включающая в себя художественно-практическую, художественно-творческую, художественно-рецептивную (восприятие произведения), рецептивно-эстетическую (восприятие красоты), духовно-культурную (выработку личных вкусов и идеалов) и теоретическую, позволяет получить одно из высших духовных переживаний – эстетическое наслаждение.

Уже в XX веке искусство выдвинуло концепцию непрерывно растущего человека. Высшая цель искусства – всестороннее развитие социально значимой

и самоценной личности, удовлетворение её духовно-эстетических потребностей, наслаждение художественными шедеврами и формирование ценностных ориентаций. Развитие человека, его самосовершенствование – результат духовного труда личности, процесс формирования творческой индивидуальности.

С уровнем эстетического развития личности и общества, со способностью человека откликаться на красоту и творить по законам красоты закономерно связывают прогресс человечества во всех сферах жизнедеятельности, результаты проявления творческой энергии и инициативы людей, наглядно представленные в достижениях мировой культуры. Формирование эстетической культуры у подрастающего поколения - условие эффективного развития всего общества, что вполне соответствует целям, которые поставлены перед российским образованием.

Отечественная педагогика исходит из признания того, что свободное и гармоничное развитие личности возможно в условиях коллективной деятельности. Организация различных форм коллективной деятельности (учебно-познавательной, трудовой, художественно-эстетической и др.) способствует проявлению творческого потенциала личности, идейно-нравственной ориентации личности, ее социальной гражданской позиции.

Формирование эстетической культуры личности – это процесс целенаправленного развития способности человека к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности. Без развитой способности к эстетическому чувствованию, переживанию человечество вряд ли смогло реализовать себя в столь разносторонне богатом и прекрасном мире "второй природы", то есть культуры. Эстетические чувства пробуждают нравственные и интеллектуальные стремления в человеке.

Воспитательное значение эстетической культуры заключается не в расширении общего кругозора человека, а в способности стимулировать развитие психических образований, которые необходимы ему для успешной деятельности. Категории "культура" и "образование" всегда будут взаимозависимы, но следует отметить, что само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, ибо воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку.

Процесс эстетического воспитания включает в себя: организацию восприятия, ознакомление людей с эстетическими явлениями и искусством; объяснение воспринятого, организацию художественного творчества, художественной практической деятельности. При этом эстетическое воспитание предполагает применение всех этих форм к различным этапам и сферам процессов воспитания, в соответствии с возрастными особенностями людей, и, следовательно, их жизненным опытом и практикой.

Организация различных форм коллективной деятельности способствует проявлению творческого потенциала личности, ее идейно-нравственной ориентации.

В коллективе в условиях сопереживания, осознания личностной сопричастности совместной деятельности осуществляется эмоциональное развитие. Коллектив с его общественным мнением, традициями, обычаями незаменим как фактор формирования обобщенного положительного опыта, также социально значимых умений и навыков общественного поведения.

Сила воспитательного воздействия внутриколлективных отношений на развитие эстетического восприятие личности заключается в том, что опыт общения, даже если он недостаточно осознается, глубоко переживается человеком. Это переживание «себя среди людей», стремление занять желаемое положение среди них является мощным внутренним стимулом формирования личности.

Важным источником эмоционального опыта школьников являются внутрисемейные отношения. Формирующее и развивающее значение семьи очевидно. Однако далеко не все современные семьи обращают внимание на эстетическое развитие своего ребенка. В таких семьях редко происходят разговоры о красоте окружающих нас предметов, природы, не говоря уже о походах в музеи и театры. Помочь таким детям восполнить недостаток эмоционального опыта может воспитатель, педагог. Особой заботой к таким детям в коллективе, проведением бесед, лекций с родителями по вопросу эстетического воспитания подрастающего поколения.

Помимо воздействия на ребенка средств окружающей действительности, развитие эстетического восприятия осуществляется целенаправленно в школе. По словам Д.К. Ушинского каждый предмет в школе может эстетически восприниматься: «в любом предмете есть более или менее эстетический элемент». Любой предмет, будь то физкультура, литература, естествознание вызывает в школьнике определенные эмоции посредством своего материала. Чтобы учебный предмет мог стать средством эстетического воспитания, учителю достаточно творчески подойти к предмету своей науки, пробудить творческий интерес к нему школьников. Многие педагоги отмечают, что объяснение нового естественнонаучного термина и одновременное определение в нем эстетического элемента является одним из способов развития познавательной активности школьников. Процесс обучения приобретает для школьников привлекательные черты, абстрактный научный термин становится понятным. Все это способствует развитию интереса к самому предмету.

Одним из важных источников эстетического опыта школьников является разнообразная внеклассная и внешкольная работа. В ней удовлетворяются насущные потребности в общении, и происходит творческое развитие личности. На внеклассных мероприятиях дети имеют большие возможности для самопроявления. Отечественная школа накопила большой опыт по эстетическому воспитанию с целью развития восприятия школьников в процессе внеклассной и внешкольной деятельности. Большой практический опыт в этом деле принадлежит А.С. Макаренко и С.Т. Шацкому. В организованных ими воспитательных учреждениях ребята принимали широкое участие в подготовке самодеятельных

спектаклей, творческих драматических импровизаций. Воспитанники часто слушали художественные произведения и музыку, посещали и обсуждали театральные постановки и кинофильмы, работали в кружках и студиях изобразительного искусства, проявляли себя в различных видах литературного творчества. Все это служило действенным стимулом развития лучших черт и качеств личности.

Средства и формы развития эстетического восприятия весьма разнообразны начиная от предметов естественно-математического цикла в школе и заканчивая мелкими деталями внешнего облика. Эстетически воспринимается буквально все, вся окружающая нас действительность.

Таким образом, целью эстетического воспитания школьников является формирование гармоничной личности. Это определяет направление и организацию этого вида воспитания, которое может осуществляться эффективно только как целостный педагогический процесс, соответствующий нормам эстетического восприятия. Результатом является эстетическая культура, материализующаяся в общественно-культурных ценностях, качествах и свойствах личности, проявляющаяся в отношениях к людям, деятельности, в общении, в эстетическом отношении к миру. Об уровне сформированности эстетической культуры свидетельствует глубина эстетических чувств, способность к эмоциональному отклику, переживанию, сочувствию, способность эстетически воспринимать красоту окружающего мира и произведений искусства, активизация творческого компонента личности. О сформированности эстетической культуры личности свидетельствуют и психические новообразования в личности школьника: устойчивость положительных качеств, норм поведения, культура отношений, общений, что характеризует процесс социализации.

А.М.Ратников
Научный руководитель: Ибрагимова Л.А.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В современном российском обществе как никогда возросло требование к умению детей и подростков существовать в условиях поликультурного общества. В личностном развитии им свойственно отождествлять себя со многими факторами окружающей действительности: взаимоотношениями с различными социальными группами, с окружающим миром. При недостаточной сформированности общепринятых идеалов, принципов, норм и требований молодому человеку трудно обрести собственную идентичность. При этом часто упускается из вида тот факт, что привлечение педагогического потенциала народной культуры и лучших традиций других народов могли бы стать своеобразным инструментом и основой для

формирования личностных качеств. Двусторонняя межкультурная коммуникация и взаимопонимание становятся важными факторами для обогащения собственной внутренней культуры. И наоборот, незнание, непонимание другого сообщества может привести к формированию негативного отношения к нему, которое позже может перейти к проявлению откровенной агрессии.

Современная образовательная практика выявила необходимость разработки концептуально-теоретических подходов к изучению проблем развития региональной образовательной системы, которая должна являться составной частью образовательного пространства России. В основе ее видятся цели и задачи в обеспечении исторической преемственности поколений, сохранении и развитии национальной культуры, развитии личности, обладающей высокой нравственностью и культурой межэтнических отношений. Однако перед педагогической наукой и системой образования возникает целый ряд теоретических и практических проблем. Одна из них связана с изучением механизма трансляций умений, знаний и навыков в средство формирования этнокультурных ценностей личности. Мы разделяем точку зрения Белогурова А.Ю., что в регионах РФ отсутствует единое понимание сущности национально-регионального компонента, путей его реализации в образовательной практике. Содержание этой проблемы заключается в нарушении баланса единого образовательного пространства, связанное с введением общероссийских образовательных стандартов и отсутствием четких требований к реализации этнокультурного компонента. С одной стороны, в рамках обязательных дисциплин идет процесс приобщения к общецивилизованным ценностям и знаниям, с другой стороны, в рамках этнокультурных курсов реализуется стремление личности к самоиндентификации. Таким образом, в структуре образования нарушается связь между целым и составляющими его частями, между спецификой этнокультурного образования и его неспособностью интегрироваться в образовательном пространстве [1, с.100].

В результате противоречивой тенденции возникают проблемы и в практической плоскости реализации этнокультурного компонента. Как показала школьная практика, этот процесс осуществляется, чаще всего, в произвольной форме. В большинстве случаев затрагиваются фрагменты чужой культуры, взятые из общего контекста, поэтому воспринимаются без осмысления. В результате теряется комплексное представление о данной культуре.

Остается дискуссионный вопрос о доле этнокультурного компонента в учебных планах и рабочих образовательных программах. Отсутствует необходимое учебно-методическое обеспечение, нет методических рекомендаций по проведению данных занятий, недостаточно подготовлены педагоги, способные осуществлять полноценный образовательный процесс. Эти факторы стали причиной возникновения ситуации, при которой приобщение детей к традиционной культуре в образовательных учреждениях не ведется или носит локальный, несистемный характер.

Таким образом, возникает основная проблема, которая заключается в противоречии между потребностями современного общества в сохранении и воспроизводстве социокультурных ценностей и отсутствием оптимальных путей достижения этой цели. В настоящее время научная и творческая общественность ведет поиск создания эффективных образовательных моделей для обеспечения оптимальных условий решения обозначенных проблем.

Полынская И.Н. рассматривает реализацию регионального компонента как структурно-системную, функциональную и динамически развивающуюся модель учебно-воспитательной работы в системе общеобразовательных учреждений [3, с.18]. Хазеева И.Н. определяет перспективу внедрения национального компонента через совокупность культурологических и теоретико-педагогических аспектов вузовского музыкально-педагогического образования [5, с. 5].

Немалую роль в решении данной проблемы призваны сыграть учреждения дополнительного образования, концентрирующие свою деятельность на сохранении национально-культурных традиций через вовлечение в различные виды и формы этнокультурного творчества. Процесс художественно-эстетического воспитания с использованием этнокультурного компонента осуществляется в Домах и Центрах детского творчества различной направленности, мастерских художественных ремесел, студиях, творческих объединениях, исполнительских коллективах.

По-нашему мнению, как оптимальная модель для реализации межкультурной педагогики может рассматриваться и детская школа искусств. Современная детская школа искусств обладает большим художественно – образовательным и воспитательным потенциалом, способна через различные виды искусства не только отразить своеобразие национальной культуры своего региона, но и ввести обучающихся в мир общечеловеческих ценностей.

Для успешной реализации этнокультурного компонента в условиях детской школы искусств важно:

1. Дать теоретико-методологическое обоснование прикладной этнопедагогической деятельности в условиях детской школы искусств.

2. Раскрыть особенности национальной культуры коренных народов региона как фактора социализации личности учащегося.

3. Проанализировать опыт, состояние и возможности современных педагогических технологий в области начального художественного образования.

4. Определить педагогические условия для внедрения в содержание образовательных программ этнокультурной составляющей.

5. Создать учебно-методическое обеспечение, позволяющее эффективно осуществлять образовательный процесс средствами традиционного музыкального творчества и академического искусства.

6. Транслировать материалы этнической культуры в образовательные программы смежных дисциплин для их межпредметного взаимодействия в рамках учебного плана детской школы искусств.

7. Владеть психолого-педагогическими основами формирования интереса детей в процессе обучения к национальной культуре народов данного региона.

8. Обеспечить квалифицированными педагогическими кадрами, владеющими методической базой и способными обучать детей с учетом традиционного искусства данного региона.

Хазеева И.Н., основываясь на исследованиях Л.Ф. Греханкиной, предлагает следующие модульные образовательные технологии:

1 модель - полипредметная базовая, которая предполагает обязательное включение национального компонента в базисный учебный план таких дисциплин, как история музыки, основной музыкальный инструмент, песенное искусство, хореография, изобразительное и декоративно-прикладное искусство и т.д.

2 модель - полипредметная повышенная, предполагающая изучение этносоставляющей за счет выделения дополнительных часов. В этом случае компоненты этнокультуры в общем содержании обучения рассредотачиваются по разным темам.

3 модель – монопредметная углубленная. Она предполагает изучение этнокультурного компонента на обязательных спецкурсах. Обычно это несколько предметов по выбору учащихся из вариативной части базисного учебного плана. Например, в условиях Ханты-Мансийского автономного округа это такие предметы, как элективный курс «Материальная и духовная культура обско-угорских народов», «Традиционные музыкальные инструменты обско-угорских народов».

4 модель – монопредметная интегративная. Эта модель предполагает создание комплексных курсов, где все аспекты регионального содержания находятся во взаимодействии. Основой такой модели являются межпредметные связи, соединение разрозненных знаний в одно целое.

При такой организации образовательного процесса, при личностно-ориентированном и системном подходе, на наш взгляд, можно сформировать интерес детей к культуре коренных народов своего региона, который в дальнейшем может стать основой в формировании их духовно-нравственных качеств.

Литература

1. Белогуров А.Ю. Сравнительная педагогика. Проблемы развития этнорегиональных образовательных систем // Педагогика. 2003. № 1. С.100.

2. Греханкина Л.Ф. Региональный компонент в структуре содержания образования //Педагогика. 1999. № 8. С.3О-34.

3. Полынская И.Н. Теория и практика обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе с учетом национально-регионального компонента (на примере ХМАО-Югры):// Монография.- Нижневартовск: Изд-тво Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. С.18.

4. Цурюмова С.В. Воспитание эстетической культуры школьников в условиях дополнительного образования художественно-эстетической направленности: Автореферат дис. канд. пед. наук. Астрахань, 2009. С.13.

5. Хазеева И.Н. Реализация регионального компонента в музыкально-педагогическом образовании (на примере ХМАО-Югры):// Монография.- Нижневартовск: Изд-тво Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. С. 34-35.

Е.А.Репьева

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ НА СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ

Неуклонное поступательное развитие мировой цивилизации особенно во второй половине минувшего и начале нынешнего столетия выдвинуло в ряду наиболее острых проблему здоровья человека. Специфичность социально-экономического развития нашей страны обусловила особую актуальность данной проблемы для России. Затянувшиеся трудности в развитии экономики, политике, этнические и экологические проблемы, происходящее разрушение старой системы ценностей, неуверенность в будущем, потеря (неопределенность) смысла жизни и другие стрессовые факторы обрушиваются на нервную систему человека, подрывая его здоровье. Современные структурные изменения на макроуровне социальной системы, а также переориентации индивидуальных жизненных стратегий россиян формируют картину социального здоровья общества.

В условиях социально-экономических преобразований подрастающее поколение оказалось одной из наименее защищенных групп населения, что привело к обострению таких проблем, как беспризорность, безнадзорность, проституция, рост алкоголизма и наркомании, преступности, суицидов и прочих негативных явлений. Снижение качества жизни, хронические стрессы, отсутствие культуры здорового образа жизни, неопределенность личных перспектив приводят как к ухудшению физического здоровья подростков, так и к социальному неблагополучию, неготовности к вступлению в самостоятельную жизнь, отказу от традиционных социальных ценностей, что трансформируется в серьезную проблемную ситуацию социального масштаба.

Одной из актуальных проблем современного образования и воспитания является здоровье личности. В условиях огромных изменений в науке и социальной сфере, произошедших в последние десятилетия XX в., остро встает вопрос здоровья подростков: здоровья духовного, физического и социального.

Понятие "социальное здоровье" имеет универсальный характер, что обусловлено многочисленными составляющими, охватывающими все уровни и сферы жизнедеятельности человека, групп, общества в целом и требует для своего определения междисциплинарного комплексного подхода, поскольку его понимание носит характер многоуровневого поэтапного анализа представителями всего комплекса наук о человеке. Таким образом, следуя социологическому пониманию социального здоровья, можно сказать, что в самом общем виде оно представляет собой сложный социальный феномен, возникающий в процессе взаимодействия индивида с социальной средой и отражающий уровень этого взаимодействия. Социальное здоровье обуславливается с одной стороны статусно-ролевыми и аксиологическими характеристиками самой личности, а с другой - специфическим влиянием ближайшего окружения и общества в целом (детерминированного существующим социальным укладом).

В процессе социализации, выступая субъектом и объектом общественных отношений, испытывая постоянное воздействие общесоциальных факторов внешней среды, подросток осваивает определенную систему социальных ценностей, норм, стереотипов поведения и т.п. Однако усвоение их происходит не "автоматически", а в результате постоянного отбора тех, которые подросток воспринимает в качестве наиболее значимых для себя (в данном случае особое значение имеют внутренние личностные факторы - психологическое и общее физическое состояние подростка). Здесь наблюдается парадоксальная ситуация: в силу недостаточной социальной зрелости подросток зачастую интериоризирует противоречащие друг другу нормы и ценности, что становится причиной его конфликтных взаимодействий с социальным окружением, личностных кризисов. Подобная ситуация складывается и в отношении ценности здоровья, которая априори признается значимой, но в повседневной жизнедеятельности подростка уступает место иным, более существенным с его точки зрения. Соответственно, формируемая система потребностей подростка далеко не всегда отвечает требованиям сохранения его здоровья. Реальные жизненные ситуации удовлетворения/неудовлетворения потребностей юноши или девушки, полученный опыт (в том числе и негативный для здоровья) способствуют формированию определенного социального самочувствия и типа самосохранительного поведения, обуславливающих в конечном итоге уровень социального здоровья подростка в целом. Поэтому современные школьники остро нуждаются не только в медицинском сопровождении, но и в квалифицированной социальной и психологической поддержке.

Изучение педагогического опыта, позволили уточнить определение понятия "социальное здоровье подростков", оно рассматривается как состояние формирующейся личности, которое определяется гармоничными взаимоотношениями его со сверстниками, другими людьми, социумом, обществом, культурой, которые способствуют его эффективному развитию, а так же позитивному влиянию, которая активная личность оказывает на сверстников, других людей, социум, общество и культуру в целом.

Опираясь на представленное определение можно выделить показатели социального здоровья подростков:

- адаптированность к социальной среде, проявляющаяся в обладании сформированной положительной я-концепцией, чувства собственного достоинства;
- социальная направленность, проявляющаяся в решении социально значимых проблем в масштабах школы, города и т.д.;
- социальная активность (участие в решении поставленной проблемы и умение привлечь для решения проблемы других людей);
- осознание социальной значимости своих действий;• готовность к саморазвитию;
- креативность (творческий подход в решении поставленной проблемы).

Уровень состояния социального здоровья - показатель динамический, постоянно изменяющийся, поэтому адекватная оценка социального здоровья современного подростка обостряет потребность в регулярных мониторинговых исследованиях.

На основе проведенного анализа существующих определений можно сформулировать понятие «социальное здоровье подростка» следующим образом: это динамическое состояние, обеспечивающее подростку в соответствии с его возрастом, потребностями и способностями возможность реализовать свои физиологические, психические и социальные функции в процессе социальной деятельности.

Нужно подчеркнуть, что в подростковом возрасте происходят изменения в биологической программе развития, а именно:

1) половое созревание, которое сопровождается изменением тела, вегетативными проявлениями, множеством новых физических ощущений;

2) эмоциональная напряженность, выраженная в неустойчивом фоне настроения, сверхчувствительности к внешним влияниям.

Следует отметить, что биологическая программа индивидуального развития подростка связана с психологическими новообразования, которые происходят в этот возрастной период, а именно: развитие самосознания, личностной самокритичности, уровня притязаний и достижений личности. Для подростка характерна особая чувствительность и ранимость, связанная с формированием психического и физического «Я», повышенная рефлексия, обусловленная выработкой собственных мировоззренческих позиций, потребность в самостоятельности и независимости, негативизм, игнорирование авторитетов, разрыв между уровнем притязаний и социальным статусом.

Социальный уровень здоровья подростков связан, на наш взгляд, с желанием определить свой статус в группе. При этом одни подростки достигают этого путем самовыражения в учёбе, другие – через достижения в спорте, а третьи – посредством приобщения к различным видам девиантного поведения (курение, употребление алкоголя и наркотических средств) и асоциального поведения (совершение краж, участие в драках).

В этом возрасте происходит приобщение подростков к трудовой деятельности, в которой может проявиться активность личности. Своевременное приобщение подростков к труду позволит им перейти на новую ступень социальной зрелости.

Основными формами и методами коррекции аномий социального здоровья являются социально-психологическая поддержка, сопровождение, коррекция личностного и социального развития, создание благоприятных психолого-педагогических условий воспитания социально здоровой личности воспитанников, а также своевременная помощь всех специалистов междисциплинарной команды (психолога, администрации школы, врача, инспектора ОДН, социального работника из органов социальной защиты).

Педагогический прогноз может носить положительный, либо условно положительный (если соблюдаются все требования специалистов) при достаточном личностном и социальном развитии детей подростков. Тенденция на существенное улучшение качества социального здоровья учащихся существует с учетом следующих *психолого-педагогических и социально-педагогических условий:*

изменение социальной обстановки проживания;

индивидуальная работа по формированию доверия к педагогам, себе;

- ориентация на всесторонность развития личности;
- проведение нравственного (социального) закаливания;
- нивелирование социально-педагогической запущенности;
- активизация внутренних личностных резервов на конструктивную самореализацию;
- профессиональная ориентация подростков и старших школьников.

Социально-педагогическая интервенция рассчитана на долгий период времени (от одного года). В основном делается акцент на формирование моделей просоциального поведения, повышение социальной адаптивности к социуму, социализированности, создание условий для всесторонности воспитания, принятия себя и окружающих.

Влияние семьи на ребенка сильнее всех других воспитательных воздействий. С возрастом оно ослабевает, но никогда не утрачивается полностью. В семье формируются те качества, которые нигде, как в семье сформированы быть не могут. Семья осуществляет социализацию личности, является концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию. Из семьи выходят члены общества: какая семья - такое и общество. Семья обеспечивает преемственность традиций.

Важнейшей социальной функцией семьи является воспитание гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества.

Дети являются «зеркальным» отражением своих родителей.

Формирование социального здоровья в семье имеет свои специфические особенности:

1. Длительность, так как семья влияет на ребенка на протяжении всей жизни, ребенок приобретает некоторые качества личности еще задолго до поступления в школу.
2. Отношения между людьми в семье бывают наиболее глубокими и прочными (психофизиологические, психологические, социальные, культурные).
3. Образ жизни и поведение членов семьи
4. Понимание и осознание родителями целей и задач семейного воспитания.

Семья - важнейший институт социализации подрастающих поколений. Это персональная среда жизни и развития ребенка, качество которой определяется рядом параметров. Социально-культурный параметр зависит от образовательного уровня родителей и их участия в жизни общества; социально-экономический определяется имущественными характеристиками и занятостью родителей

на работе; технико-гигиенический зависит от условий проживания, особенностей образа жизни; демографический определяется структурой семьи. Какую бы сторону развития ребенка мы ни взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или ином возрастном этапе играет семья.

Важно, чтобы родители уделяли много времени здоровью ребенка, формировали направленность на здоровый образ жизни в его будущем. Создание в обществе атмосферы приоритета и даже престижности здоровья вполне по силам каждой семье.

Успех в формировании социального здоровья детей и подростков обеспечен если:

- в учебной работе и семейном воспитании используются педагогические методы, направленные на осознание учащимися ценности здоровья и позволяющие самостоятельно повышать уровень культуры здорового образа жизни;

- в школе и семье созданы благоприятные условия для сохранения и укрепления здоровья с учетом психофизиологических особенностей детей и подростков;

- осуществляется систематическое диагностирование и коррекция состояния их физического, психологического и социального здоровья.

Социальное здоровье связано с влиянием на личность других людей, общества в целом и зависит от места и роли человека в межличностных отношениях, от нравственного здоровья социума. Социальное здоровье – мера социальной активности и, прежде всего, трудоспособности, форма: активного, деятельного отношения к миру. Социальная составляющая здоровья складывается под влиянием родителей, друзей, одноклассников в школе, сокурсников в вузе, коллег по работе, соседей по дому и т.д., которая отражает социальные связи, ресурсы, межличностные контакты.

Литература

1. Баль Л.В., Барканова С.В. Формирование здорового образа жизни российских подростков: Для классных руководителей 5-9 кл. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002.

2. Булыгина Л. И. Социальное здоровье подростка как предмет научной рефлексии. Материалы XXXVIII научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2008 год. Том второй. Общественные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2009.

3. В помощь социальному педагогу. Сост. Н.С. Криволап. Минск, 2006.

4. И.П.Подласый. Педагогика. В 2-х кн. - М., 1999, Кн.2, с.201.

5. Поднебесная Э.И. Творчество и социальное здоровье подростков. Известия волгоградского государственного университета. № 7, 2008 г., с.41.

6. Приступа Е. Н. Социально-педагогическая интервенция аномий социального здоровья подростков. Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение», № 1, 2007.

А.С.Родиков

ОСНОВЫ УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

На современном этапе происходят существенные изменения, которые непосредственно касаются системы образования России. Ракурс изменений задан следующими векторами развития: острой демографической ситуацией; разрушением традиционных моделей образования; вхождением системы российского образования в Болонский процесс; внедрением новых условий финансирования образовательных услуг; развитием новых форм оценивания результатов освоения учащимися образовательных программ и т.д.

Проанализируем наиболее, с нашей точки зрения, существенные моменты происходящих изменений в контексте управленческой деятельности в образовании. Проводимая, так называемая, «директорская реформа» имеет предпосылки не только в международном ракурсе развития образования вообще, но и серьезные внутренние основания. Анализ документов, обеспечивающих реализацию комплексного проекта модернизации образования [8], позволяет утверждать, что государственная образовательная политика последовательно решает актуальные проблемы в согласии с международными и российскими задачами развития образования.

В документах [5, 9] подчеркивают серьезные социально-экономические проблемы грядущих десятилетий, связанные с демографической ситуацией в России. По пессимистическому прогнозу, как указано в Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, увеличится доля граждан «старше трудоспособного возраста. Развитие ситуации по данному сценарию, помимо демографических потерь, неблагоприятно скажется на основных показателях социально-экономического развития страны, прежде всего на темпе роста валового внутреннего продукта и обеспеченности трудовыми ресурсами, потребует структурных и качественных изменений в системе оказания медицинской и социальной помощи с учетом увеличения доли граждан старшего возраста» [2].

- Обеспечение темпов инновационных преобразований, диктуемых обществом знаний, недостаток внутренних государственных ресурсов для поддержки полного объема образовательных услуг в России привело к необходимости принятия ряда документов, регулирующих финансово-экономическую сферу образования [6, 3, 4].

Кроме того, уже в Проекте «Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года» от 30.05.2000 речь идет о государственном *софинансировании* инвестиционных проектов учебных заведений, где бюджет развития образования должен составлять до 10% софинансирования из государственного бюджета; также дается характеристика условий, обуславливающих необходимость финансово-экономического реформирования [10].

Подчеркивается, что «важнейшим элементом *нового финансово-экономического механизма* является полная и последовательная реализация правового статуса *образовательной организации* (учебного заведения), заложенной в Законе РФ «Об образовании» 1992 года», что в последствии назовется «директорской реформой». Здесь же речь идет и о «*подушевой* основе финансирования», когда осуществляется принцип «деньги следуют за учащимися» /там же/.

Законом РФ «Об образовании» предусмотрены также: автономность образовательных учреждений (ст.2); указание в уставах образовательных учреждений их организационно-правовой формы, структуры финансовой и хозяйственной деятельности, порядка использования закрепленного за ними имущества; финансирования и материально-технического обеспечения деятельности образовательного учреждения; осуществления предпринимательской и иной приносящей доход деятельности; открытия счетов в органах казначейства (за исключением негосударственных образовательных учреждений и автономных учреждений) (ст.13); самостоятельность образовательных учреждений в осуществлении финансовой и хозяйственной деятельности в пределах, установленных законодательством РФ, и в распределении должностных обязанностей (ст.32) [1].

Из вышесказанного следует, что современный руководитель образовательного учреждения является менеджером образовательных услуг, имеющий в своем распоряжении достаточное количество средств, чтобы быть «лидером перемен» в образовании. Новый финансово-хозяйственный механизм изменил коренным образом отношения образовательного учреждения и государства через: постепенное сближение государственных и негосударственных учебных заведений; финансово-хозяйственную прозрачность, большую информационную открытость образовательных учреждений, в том числе через систему попечительских советов; контрактные формы отношений с государством и частными заказчиками; государственную аккредитацию и независимую систему контроля качества образования; расширение прав учебных заведений по распоряжению финансовыми ресурсами (при участии попечительских советов); предоставление образовательным организациям права самостоятельного утверждения сметы расходов и соответственно ее изменения; прозрачность и доступность для общественно-государственного контроля всей финансовой деятельности образовательной организации и т.д. [10].

К мерам, направленным на расширение финансово-хозяйственной самостоятельности образовательных организаций, относятся: системы попечительских советов, фонды поддержки образования, условия развития негосударственного сектора в образовании, условия для стимулирования различных форм самоорганизации населения и хозяйствующих субъектов в поддержку образования /там же/.

Вернемся к нормативным документам. Логика развития государственной образовательной политики непротиворечиво отвечает заявленным приоритетам стратегии модернизации. Так расширение финансовой самостоятельности

образовательных учреждений связано с сохранением контроля государства за использованием имущества образовательной организации, с реализацией принципа программно-целевого подхода и жестким разделением бюджетов на федеральный, региональный и муниципальный [7]. Последние изменения затронули понятие и структуру государственного образовательного стандарта, работа над которым велась с 1992 года. Подчеркивается составляющая федерального компонента как «обязательный минимум содержания основных образовательных программ» и «конкретные умения и компетенции выпускников, которые он должен иметь на выходе из образовательного учреждения».

Совокупность происходящих изменений позволяет говорить о том, что управленческая деятельность в системе образования предполагает сегодня не только ответственность за качество образовательных услуг, но и предполагает необходимость действий в условиях инициации перемен.

Рассмотрим далее опыт европейских коллег в контексте темы: «Значение школьного руководства для обеспечения реформ и улучшения качества образования». Дискуссия по данной проблеме развернулась в европейском педагогическом сообществе, начиная с 1990 года. В частности Jürgen Oelkers свою одноименную статью начинает словами, что «хороший учащийся значит управляемый учащийся» – это также неопровержимо, как и недостижимо в реальной практике образовательных учреждений [13]. Дискуссия затрагивает сущность и понимание реформ европейского образования. С нашей точки зрения подход, рассматривающий процессы реформирования, деятельность руководителя образовательного учреждения в контексте качества образования, является актуальным для данного исследования. Особенно актуальным является и то, что в обсуждении приняли участие в основном ученые из немецкоговорящих стран.

Развитие инновационных идей в образовании, по мнению J.Oelkers, привело к тому, что слово «контроль» стало предосудительным. Между тем, руководители систем образования должны: руководить и балансировать, развивать школу и не обращать внимание на различные дефициты (средств, кадров…), мотивировать и уменьшать недовольство, развивать цели и иметь минимум желаний для развития, сохранять качество и не иметь информации каким образом это достигается. То есть, условия руководства, в частности, школ, по меньшей мере, парадоксальны. В основе этих парадоксов, по мнению ученого, не только бессмысленные и обременительные задания «lästiger Aufgaben», сколько *неразвивающиеся действительные компетенции*: «aber echte Kompetenzen nicht durchgehen lässt» [13]. В условиях бюрократического давления автономное развитие школ несет много рисков и последствий ответственности. Между тем, продолжает J.Oelkers, хорошая школа – прежде всего свободная школа; школа, которая в рамках государственного регулирования может развиваться самостоятельно; с максимально большими «игровыми возможностями» и под минимальным количеством предписаний; смысл деятельности которой и чьи потребности проверяются практикой и, наконец, хорошая школа - это школа, находящаяся в

«хороших руках» /там же/. Свободная школа – в то же время является утопией, подчеркивает J.Oelkers, но *педагогические утопии дают энергию «большого прыжка»* (grossen Sprung, energischen «Ruck») для внутреннего развития.

J.Oelkers создает карикатурный *портрет идеального руководителя школы*:

- школьный руководитель неповторимым способом вдохновляет коллег на преодоление досадных последствий школьной автономии;
- школьный руководитель поддерживает учеников в их стремлении к корпоративной автономии.
- к большой радости чиновников от образования школьный руководитель приветствует родителей, самостоятельно спонсирующих образовательный процесс [13].

Останавливаясь на успешном швейцарском опыте создания народных школ, J.Oelkers пишет, что позиционируемые реформы образования опираются на гибкость, умение целеполагания, умение правильной оценки достижений, что и обеспечивает в результате непрерывную эволюцию качества школ [там же]. С 1997/1998 учебного года началась, так называемая, частичная автономия народных школ («Teilautonome Volksschulen - TaV-Schulen») кантона Цюрих. (В народных школах Швейцарии учится большинство: менее 5% всех учащихся учится в частных школах, а в восьмилетних школах менее 2%). Наполняемость классов – 20 человек, 15% - получают возможность поступления в университет. Общими задачами проекта «TaV-Schulen» стали:

- развитее общего педагогического понимания образования (Schulleitbild);
- продолжение внутренних школьных реформ (pädagogische Schwerpunkte);
- создание организационной структуры управления и культуры руководства (Schulleitung);
- регулирование совместной работы в команде с учащимися, администрацией и родителями (Organisationsstatut);
- ежегодная самостоятельная оценка (рейтинг) состояния проекта, участие в научных исследованиях (Projektevaluation);
- развитие концепции сохранения качества образования (факультативно) (Selbstevaluation).

Достаточно высокая оценка развития проекта была дана всеми субъектами деятельности, особенно педагогическим коллективом, который получил возможность самостоятельно реализовывать свои педагогические преимущества. К 2002 году школьное руководство приняло на себя государственные функции в области оперативного управления. Кроме того, руководство школ строило свои возможности влияния на непрерывной основе. Даже незначительные административные изменения и кадровые передвижения обсуждались с учителями, и в том случае, если учителя не имели к этим вопросам прямого отношения. Целеориентированное школьное развитие проектных школ привело в результате к большой командной ориентации педагогов и увеличению внимания к повышению квалификации. Развитие же школ, не участвующих в проекте, было зависимо от

отдельных частных инициатив и закончилась вопросами преподавания. Руководство же в проектных школах получило в достаточном количестве временной ресурс и компетенции педагогических кадров. Педагоги опытных школ оценивали и отбирали самостоятельно как базовые, так и текущие мероприятия [15].

Кроме того, ученые оценивают и другие эффекты школьной автономии:

- базовая идея, изначально остро оспариваемая, во время проекта получила однозначную поддержку всех его участников;
- перенос «центра тяжести» основной деятельности педагогов на период «до и после» уроков;
- школьное руководство занималось только вопросами «объявления конкурса на замещение вакантной должности», организацией замен занятий, координацией повышения квалификации, вопросами нормативной документации, работой с общественностью, а также проблемами создания имиджа образовательного учреждения /там же, с. 141/.

Эффект развития свободных школ заключался не только в изменении содержания занятий с учащимися, но также частичная автономия дала школам большую гибкость и самостоятельность, что позволило «нео-либеральные химеры образования» сделать реальными:

- самостоятельное внутреннее планирование времени проведения занятий в течение недели, месяца, года; времени пауз, проектов, практик;
- минимизация лекционных занятий по определенной специализации в пользу надпредметной активности;
- распределение учащихся по возрастам и интересам; достижениям и полу, если возникает в этом необходимость;
- гибкая замена педагогов, предметов; гибкая организация обучения в группах по выбранным приоритетам /там же, S. 9/.

По мнению ученых, развитие качества школьного образования необходимо исследовать в различных ракурсах. В частности, важными категориями этого процесса для школьного руководства являются: контроль, эволюция и менеджмент качества. Новые организационные формы улучшают качество образования не автоматически, а с помощью *компетентной поддержки руководства*. Инновационные изменения достигают успеха только в том случае, когда сформулированы общие цели и осуществляется контроль их достижения. Эволюция школ происходит на основе сильных и слабых сторон, причем, как руководство, так и педагогический коллектив должны быть готовы к тому, что слабые стороны сплачивают сильнее сильных сторон. «Слабые стороны представляют собой болезнь роста, но только при анализе слабых сторон гарантируется обеспечение качества образования… Сильные же стороны ведут только к самоутверждению, если будут смешаны цели и проза желаний» [16].

В европейском сообществе активно ведутся поиски успешных моделей школьного образования. Апробация происходит на базе пилотных проектов.

Например, проект нового государственного надзора над школьным образованием предполагает:

- проведение изменений в независимых командах, которые получили задания администрации, но не являются им подведомственными;
- изменения должны осуществляться с максимальной прозрачностью критериев, отчетов и поведения;
- изменения должны осуществляться коллегиально при открытом обсуждении с родителями и учащимися целей и условий развития;
- школьное руководство и школьная поддержка согласовывают на этой основе собственные цели развития образовательного учреждения и особенные мероприятия на следующий отчетный период [11].

Авторы этого исследования подчеркивают, что достижения учащихся связаны с квалификацией педагогических кадров, которые в свою очередь могут развивать профессиональную компетентность ежегодно через различные образовательные программы при обязательном персональном коучинге [12].

В основе успешного управления, подчеркивается в исследовании, ответственный менеджмент руководства, который отличается от индивидуального повышения квалификации педагогов не только школьными потребностями, но и *выраженными собственными потребностями в развитии*. То есть речь идет о целевом персональном развитии. Ведущей идеей авторов становится то, что предсказанная Georg Picht в 1964 году «образовательная катастрофа» связана с жестким регламентированием образования [14]. Также современные прогнозы снижения образовательных достижений предопределены образовательной бюрократией. «Ужасающая потеря качества» образования определяется излишней заорганизованностью, а не анализом информации. Школьные руководители, по мнению ученых, должны иметь истинные компетенции и свободу управления. Школьное управление – это особый вид деятельности не связанный с предыдущей деятельностью. Задача школьного руководства заключается в развитии компетенций как собственных, так и коллектива педагогов. Индикатором правильных действий является запрет на неосуществимые обещания. «Рабочий профиль» современного руководителя школы представляет собой не размытые очертания общественного работника со ссылкой на педагогику. Также школьный руководитель должен обладать не только коммуникативным талантом. Существуют определенные требования к его деятельности:

1. Школьный руководитель инициирует школьное развитие и руководит им. В том числе определяет специфику школьной деятельности.

2. Руководство опирается на оценку школьных потребностей для персонального развития и аттестации сотрудников. Согласование с администрацией также входит в компетентность руководства.

3. Руководители распоряжаются помощью для достижения внутреннего и внешнего качества инновационной деятельности. Для осуществления внутренней эволюции используются опросы учащихся, родителей и выпускников.

4. В задачи руководства школ входит совместное с администрацией обсуждение целей развития, чтобы затем вынести их на голосование с коллегами, родителями, учащимися.

5. Руководители школ заботятся о максимальной прозрачности, как результатов исследования достижений, так и формально оцениваемых критериев.

6. Руководители школ координируют школьную деятельность и наблюдают за всеми текущими школьными мероприятиями от исследований до консультаций учащихся, чтобы минимизировать возможные трудности школьного образования» [13].

Исследование отмечает также, что англосаксонская модель, показавшая значительно лучшие результаты по PISA- исследованию, чем PISA- исследование в немецкоговорящих странах, между тем, требует усовершенствования в плане:

- взаимосвязи стандарта проведения занятий и школьного развития,
- регулярных исследований достижений для достижения цели качества,
- открытого изложения различий в качестве школьного образования,
- большей гибкости в обеспечении ресурсов,
- ответственности руководства с большим кругом полномочий [13].

В заключение отметим, что обобщения ученых из немецкоговорящих стран имеет не просто предметную ценность, но и отражают «генетическую» связь российского и немецкого образования. Поэтому их поиски и успехи с большой степенью вероятности могут быть использованы и в российской образовательной практике.

Литература

1. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1, http://www.consultant.ru/popular/edu/43_1.html.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002.
3. Концепция реформирований бюджетного процесса в Российской Федераций в 2004-2006 гг.
4. О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. – Министерство образования и науки РФ, 21.04.2005.
5. Письмо Минфина РФ от 23.03.2007 № 02-12-10/667 «О подготовке ежемесячной и ежеквартальной информации о реализации национальных проектов и демографической политики в 2007 г.».
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 22 мая 2004г № 249 «О мерах по повышению результативности бюджетных расходов».
7. Пояснительная записка к проекту федерального закона «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и в Федеральный закон «О высшем послевузовском профессиональном образовании» от 26 января 2007.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования. – Мин. обр. РФ, реш. от 11 октября 2000 г.
9. Указ Президента РФ от 09.10.2007 № 1351 «Об утверждении концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года».
10. http://www.informika.ru/text/magaz/univers/news/gref3005. htm.
11. Interface: *wif*!-Projekt «Neue Schulaufsicht an der Volksschule». Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern 2002.
12. Larcher Klee, S.: Identitätsentwicklung von Lehrer/innen in ihrem ersten Berufsjahr. Begleitung der Berufseinführung: qualitative und quantitative Längsschnittuntersuchung. Diss. Phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich pädagogische Psychologie I) Ms. Zürich 2002.

13. Oelkers, J.: Die Bedeutung der Schulleitung für Bildungsreform und Qualitätsverbesserung. - Vortrag auf dem VII. Pädagogischen Kongress Schulleitertag des Interessenverbandes Hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter (IHS) am 19. November 2002 in Bad Nauheim.
14. Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965.
15. Rhyn, H./Widmer, Th./Roos, M./Nideröst, B.: Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV). Evaluationsbericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2002, 15 ff.
16. Schäfer, M.: Schulleitbilder für die Volksschulen des Kantons Bern. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Pädagogische Psychologie). Ms. Bern 1999.

А.М.Салаватова
Научный руководитель: Ибрагимова Л.А.

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛАХ С ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

Межнациональные отношения, в настоящее время, являются одним из факторов, определяющих условия существования человека, толерантность к другим взглядам, обычаям, умение видеть особенности своей культуры в поликультурном мире, воспринимать мир как совокупность сложных взаимоотношений.

Нравственные нормы поведения людей на основе национальных и общечеловеческих ценностей формируются в процессе коммуникации с окружающей социальной средой. Она включает такие компоненты, как стремление к возрождению этнической культуры, социально-политическую обстановку, рост национального самосознания людей всех этносоциумов. Все это требует продуманного, взвешенного подхода к организации учебно-воспитательного процесса школьников.

В настоящее время в образовательном процессе возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Появляются новые системы образования, в которых педагогическая действительность отражается с помощью нового языка науки. В научный оборот входят такие понятия, как образовательное пространство и образовательный регион, поликультурная образовательная среда, образовательные технологии и др.

Образовательно-воспитательная система, построенная по поликультурному принципу, призвана обеспечить передачу из поколения в поколение многовековой традиционной культуры каждого народа, его духовно-нравственных устоев, которые способны предотвратить духовное обнищание молодежи, обеспечить социальную стабильность многонационального общества.

Социальная стабильность, мир в многонациональном, поликультурном государстве возможны только при толерантном сосуществовании различных культур, при их совместном созидательном содружестве, веротерпимости. В многонациональном сообществе ребенок формируется при огромном влиянии социальной поликультурной среды и должен адаптироваться к ней. Критерий успешности воспитания не может считаться оправданным и рациональным только на ценностях одной культуры, приоритете одной культуры в ущерб другим [1,5].

В условиях обновления педагогического образования открылись новые возможности для проявления и осуществления творческого потенциала педагогов.

Социально-экономические условия меняются и, соответственно, меняются цели обучения и воспитания школьников. Без профильной дифференциации обучения, предпрофильной подготовки учащихся теперь не обойтись. А это в свою очередь приводит к необходимости изменения и существенной корректировки содержания образования.

Корректировка содержания общеобразовательной школы предопределяет изменение целей и ценностей образования. Цель модернизации состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, а также отработки системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе, с учетом реальных потребностей рынка труда.

Переход к предпрофильной подготовке и профильному обучению, призван наиболее полно обслуживать интересы граждан. В этнорегиональной образовательной системе, важнейшим элементом которой выступает школа с этнокультурным содержанием образования, принцип этнокультурной направленности может быть реализован наиболее полно.

В Ханты-Мансийском автономном округе – Югре исторически переплелись и мирно сосуществуют разные национальности. Независимо от своей национальной принадлежности, каждая личность, включенная в качестве учителя в процесс школьного образования, участвует в воспитании и обучении молодого поколения не только своей, но и других этнических групп, проживающих на данной территории.

Этнокультурное образование в Югре основывается на единстве культурного и образовательного пространства, равноправии на сохранение и развитие языков народов, населяющих территорию округа, и направлено на защиту и развитие культуры и традиций коренных малочисленных народов Севера (ханты, манси, ненцы). Создана система этнокультурного образования, охватывающая все уровни. Реализация программ "Дети Югры", "Строительство сельских школ", позволяет обеспечить развитие материально-технической базы учреждений, расположенных в местах компактного проживания коренных малочисленных народов Севера, создавать систему поддержи обучающихся в них детей.

Этнокультурное образование будет эффективным фактором формирования у современных школьников основ национального менталитета, если:

- содержание этнокультурного образования будет представлять собой совокупность предметного, внепредметного и надпредметного компонентов, обеспечивающих развитие интеллектуальной, мотивационной сфер личности, будет базироваться на ценностях родной природы, родного языка, отечественной истории и культуры;

- процесс формирования основ национального менталитета будет строиться на технологии продвижения от включения на первом этапе отдельных элементов этнокультурного материала в образовательную и воспитательную программы, через дополнение содержания образования специальными курсами и предметами к культурному принципу преподавания учебного материала в старшем звене;

- обеспечивается сопровождение субъектов образовательного процесса, ведется мониторинг результатов педагогических воздействий, оперативно вносятся коррективы, осуществляется целенаправленная подготовка педагогического коллектива, поддерживается связь школы с социумом.

Профильное обучение в настоящее время позволяет школе расширить возможности поиска уменьшения учебной нагрузки учащихся без ущерба для уровня образования; обеспечить определенный уровень образовательной подготовки, профессиональную ориентацию учащихся, предоставить каждому ученику право выбора профиля обучения, усилить самостоятельность работы учащихся; формировать целеустремленную предрасположенность к какой-либо профессии; учитывать региональные особенности.

Переход к профильному обучению на старшей ступени и введение предпрофильной подготовки в 9-х классах затрагивает всех участников образовательного процесса в большей или меньшей степени. Профильное обучение предполагает значительные изменения в целях, содержании и организационных формах обучения на старшей ступени. Как всякое новшество, оно может вызывать более или менее обоснованные опасения и неприятие, которые в крайних случаях могут принять протестные формы. Нередко негативное отношение к нововведениям обусловлено недостаточной информированностью или искажением информации, доносимой до участников образовательного процесса.

Особенности в оценке плюсов и минусов профильного обучения связаны не с социально-экономическим контекстом населенного пункта того или иного типа, а с наличием или отсутствием опыта переживания тех или иных существенных изменений в системе образования региона и информированностью участников образовательного процесса.

Введение профильного обучения может рассматриваться как новый важный шаг к построению такой модели школы, которая предусматривает дифференцированный подход обучения. При организации образовательного процесса ставятся, прежде всего, познавательные интересы и потребности учащихся, реализуемые в соответствии с их возможностями и способностями. Это является одной из важных задач образовательных учреждений, а сама по себе возможность

их удовлетворения становится новой самостоятельной ценностью в системе массового образования. Самое главное не разрушить имеющееся, чтобы построить нечто прогрессивное и важное.

Профильное обучение с этнокультурным содержанием образования должно представлять оптимальный выбор и комбинирование ресурсов, позволяющих наиболее полно удовлетворять индивидуальные образовательные потребности учащихся. Это является одной из ключевых задач образовательных учреждений, а сама по себе возможность их удовлетворения становится новой самостоятельной ценностью в системе массового образования как в ХМАО-Югре, так и в России в целом.

Литература

1. Ибрагимова Л.А. Поликультурное образование в многонациональном обществе Учебное пособие. М.: Редакционно-издательский центр, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ХМАО–ЮГРЫ

Т.Т.Архипова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУР КОНКРЕТНО-ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Проблема интеллектуального развития является одной из важнейших в педагогической психологии. Анализ концепции развития интеллекта Ж.Пиаже широко представлен в работах зарубежных (Флейвелл Дж.Х., Доналдсон М., Перре-Клермон А.-Н.) и отечественных (Выготский Л.С., Гальперин П.Я, Эльконин Д.Б. и др.) психологов.

В концепции развития интеллекта Ж.Пиаже внешние, предметные действия выступают источником формирования умственных операций и исходным пунктом развития мышления, которые интериоризируются в процессе взаимодействия субъекта и объекта. Действие рассматривается Ж.Пиаже как процесс преобразования субъектом некоторого объекта. «В этих преобразованиях, - указывает В.В.Давыдов, - субъект улавливает механизм производства объекта, раскрывает его свойства…» [3, с.333]. Так возникают схемы действия, являющиеся общими для целого класса объектов или состояний одного и того же объекта и преобразующиеся впоследствии в операции. С точки зрения сторонников деятельностного подхода в обучении (П.Я.Гальперин, Л.Ф.Обухова) в таком определении действия не представлен анализ его внутренней структуры, а также не отражены особенности его психологического и предметного содержания, что является причиной, по которой анализ его развития не представляется возможным. В.В.Давыдов, подчеркивая значение данного Ж.Пиаже обоснования решающей роли действия в развитии интеллекта, отмечает, что в теории Ж.Пиаже «совершенно недостаточно раскрыты подлинные основания переходов от действий к операциям. В частности, у него…из этого процесса интериоризации вообще выпадает собственная деятельность субъекта, посредством которой должны были бы осуществляться эти переходы» [3, с.351].

Ж.Пиаже считает, что первоначально граница между субъектом, осуществляющим действия, и преобразуемым объектом не установлена, это является проявлением наличия у ребенка такой умственной позиции как эгоцентризм. Находясь под влиянием этой умственной позиции, ребенок не способен установить и понять объективные свойства предметов окружающего мира, для него свойства предметов являются такими, какими их дает непосредственное восприятие. Преодолению эгоцентрической позиции способствует социализация ребенка. Однако социальная среда может влиять на развитие, т.е. способствовать смене умственных позиций, только на определенном его этапе (в 7-8 лет),

до этого времени развитие обуславливается такими биологическими процессами, как ассимиляция и аккомодация. Ассимиляция представляет собой усвоение данного материала существующими схемами поведения, аккомодация - приспособление данных схем к определенной ситуации. До 7-8 лет эти процессы являются некоординированными, что мешает адекватному отражению окружающего мира в представлении ребенка. По мере освоения действительности ассимиляция и аккомодация все более координируются, а ребенок становится, по словам Ж.Пиаже, «проницаемым для опыта», все это ведет к смене умственной позиции - с эгоцентрической на децентрированную.

Влияние социальной среды, являясь лишь одним из факторов развития, может ускорять или замедлять его процесс, но не изменять его качественно. Так, например, процесс смены эгоцентрической позиции на децентрацию является, по Ж.Пиаже, всеобщим и неизбежным, - что позволяет называть его законом развития, - обучение здесь не играет сколько-нибудь значительной роли, «обучение подчинено законам развития, а не наоборот» [6, с.157].

В качестве факторов развития Ж.Пиаже, кроме влияния социальной среды (в которое входит и обучение), выделяет следующие: созревание, эмпирический опыт, а также уравновешивание или саморегуляцию, которая необходима для координации остальных факторов. Первый фактор – созревание - предоставляет возможность развития, он открывает доступ к структурам, которые не могли бы развиться, если бы этот доступ не был предложен. Актуализируют возможность развития такие факторы как, эмпирический опыт и действие социального окружения, влияние которых становится возможным тогда, когда созревание подняло психику ребенка на определенный уровень. Таким образом, обучение результативно только в случае, если ребенок понимает то, чему его обучают, т.е., если в ходе спонтанного развития у него уже сформировались те понятия, которыми он должен овладеть. Обучение, по Ж.Пиаже, никогда не предшествует развитию, и само становится возможным, только на определенном уровне последнего. «Это большая ошибка – думать, что ребенок приобретает понятие числа и другие математические понятия непосредственно в обучении. Наоборот, в значительной степени он развивает их самостоятельно, независимо и спонтанно» [8, с.224]. Отведение такого места обучению в развитии психики ребенка является одной из основных причин критики операциональной концепции отечественными психологами (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, Л.Ф.Обухова и др.).

Достижение децентрации изменяет характер взаимодействия субъекта и объекта, которое позволяет ребенку открывать объективно существующие свойства предметов. Умственные операции ребенка, возникающие на основе такого опыта, также приобретают новые качества, позволяющие им объединяться в целостные структуры (или группировки). Группировки, по мнению автора теории, формируются в течение жизни и являются законченной формой, к которой стремится развитие интеллекта, причем само развитие интеллекта рассматривается

как смена господствующих структур. Совокупность операций можно назвать группировкой только в том случае, если она отвечает определенным условиям, основным среди которых является обратимость. Сущность данного свойства заключается в способности операций идти как в прямом, так и в обратном направлении. Именно достижение обратимости свидетельствует о сформированности интеллектуальной структуры. Строительство структур непрерывно, так как интеллект, по мнению Ж.Пиаже, как и другие биологические процессы, предполагает адаптацию к новым ситуациям, число которых бесконечно.

Рассматривая интеллектуальное развитие ребенка Ж.Пиаже [9] предлагает следующую классификацию его стадий, выделяя в качестве основного критерия достижение интеллектом определенного уровня обратимости: сенсомоторный интеллект (до 2-х лет); символическое и допонятийное мышление (от 1,6 до 4 лет); интуитивное (наглядное) мышление (от 4 до 7-8 лет); конкретно-операциональный интеллект (с 7-8 до 11-12 лет); формально-операциональный интеллект (11-12 лет – весь юношеский период).

На первой стадии из ассимилирующей деятельности рождается сенсомоторный интеллект. Впервые интеллект появляется примерно в 8-10 месяцев, а завершается его образование на втором году жизни ребенка. На этой же стадии возникают истоки представлений, что является предвестником перехода от сенсомоторного интеллекта к мышлению.

С появлением символической функции, делающей возможным усвоение языка (1,5–2 года) начинается следующий период развития интеллекта ребенка. В этот период у ребенка развивается символическая функция, благодаря которой он становится способным отличить обозначаемое от обозначающего. Результатом этого является возникновение у ребенка представлений, символизирующих непосредственно не воспринимаемые предметы [3, с.339].

На этапе интуитивного (наглядного) мышления происходит смена умственных позиций, однако интеллект здесь по-прежнему остается дологическим.

На следующем этапе умственная деятельность ребенка достигает обратимости, происходит объединение операций в группировки. Однако ребенок еще не может решать задачи, предложенные в вербальном плане, его операции обратимы только в рамках предметных ситуаций - это конкретные операции.

Формальные операции появляются на последнем этапе развития интеллекта. В этот период действие полностью интериоризируется в мысль и таким образом мышление не нуждается больше в непосредственном преобразовании объекта, во взаимодействии с ним. С возможностью индивида рассуждать в гипотетико-дедуктивном плане появляется и характерное для юношества рефлексивное мышление. В.В.Давыдов считает, что формальное мышление, описываемое Ж.Пиаже «… это мышление, остающееся на рассудочном уровне и еще не достигающее понятийной формы» [3, с.346]. Таким образом, формальное мышление не является высшим и окончательным уровнем в интеллектуальном развитии, как это представлено в теории Ж.Пиаже.

В своих исследованиях Ж.Пиаже больше внимания уделял стадии интуитивного (наглядного) мышления, которая характеризуется тем, что интеллект все еще находится под влиянием такой умственной позиции как эгоцентризм. Им были изучены следующие проявления эгоцентризма: эгоцентрический характер речи, качественные особенности детской логики и своеобразные по своему содержанию представления ребенка о мире. К последним относится интеллектуальный реализм – рассмотрение ребенком предметов такими, какими их дает непосредственное восприятие, зачастую без отражения их объективных свойств.

Такое представление ребенка об окружающем мире, как интеллектуальный реализм, причиной которого является отсутствие обратимости умственных операций, проявляется в наличии у ребенка феноменов несохранения или, по-другому, в отсутствии понимания принципа инвариантности. Овладение этим принципом, как показывает анализ психологических работ (Бурменская Г.В., Лидерс А.Г., Обухова Л.Ф., и др.), может служить критерием интеллектуального развития дошкольника и перехода к младшему школьному возрасту. Являясь критерием достижения ребенком в своем развитии стадии конкретно-операционального интеллекта, принцип сохранения или инвариантности заключается в признании им неизменности величины при тех или иных ее преобразованиях.

Формирование инвариантов, в концепции Ж.Пиаже является одним из важнейших условий познания. Однако сама инвариантность является понятием эмпирическим, В.В.Давыдов характеризует ее так: «Область инвариантности – это область сущности, к которой сводится все многообразие ее проявлений. Но это еще не область подлинного понятия как формы теоретического мышления, как способа выведения этого многообразия из сущности, хотя, конечно, фиксация инвариантности создает предпосылки такого мышления» [3, с.345].

Содержание принципа инвариантности (эмпирическое или теоретическое) зависит от способа его усвоения. Так, например, А.Морф и Г.Л.Конштамм формировали у детей понимание операции включения (сохранение целого при разделении его на части), Дж.Смедслунд – понимание сохранения веса, Ж.Волвилл – сохранение числа, Б.Инельдер – сохранение общего количества вещества [7], [8]. Результаты этих исследований свидетельствуют об отсутствии существенных изменений в структурах конкретно-операционального интеллекта в ходе обучения. Последнее связано, по мнению отечественных психологов (Г.В.Бурменская [1], Л.Ф.Обухова [7]), с теми методами, которые применялись в исследованиях. Как правило, их внешнее разнообразие не выходило за рамки традиционного подхода и формировало лишь эмпирические знания, не меняя по существу типа познавательной деятельности ребенка.

Л.Ф.Обухова указывает на то, что ожидаемого эффекта не дало ни обучение, основанное на традиционно понимаемых принципах наглядности и внешнего подкрепления, имевшее место в исследованиях А.Морфа, ни обучение посредством дидактических и вербальных методов (Г.Л.Конштамм), ни создание конфликтных ситуаций на материале задач Ж.Пиаже (Дж.Смедслунд). Все эти

попытки экспериментального формирования понятия инвариантности не были направлены на решение причин проявления несохранения, а именно: глобальности суждений об объекте и непосредственной оценки величин.

Отечественные психологи в своих исследованиях обучали детей особым предметным действиям, состоящим в выделении различных свойств предметов (величин) и сравнении величин посредством использования определенных мер и фиксирующих результат измерения меток. Дети обучались действию, ведущему к формированию понятия числа – действию определения кратного отношения любой данной величины к любой ее части (Г.А. Корнеева [4], Л.С.Георгиев, Л.Ф.Обухова [2], [7]), в результате чего феномены снимались. В ходе такого обучения, как было показано в исследовании Г.В.Бурменской, существенные изменения происходили не только в развитии мышления ребенка, но и в развитии памяти, воображения, речи и в восприятии иллюзий [5].

Тогда как с точки зрения Ж.Пиаже обучение результативно только в случае, если ребенок понимает то, чему его обучают, т.е., если в ходе спонтанного развития у него уже сформировались те понятия, которыми он должен овладеть. «…Большая ошибка – думать, что ребенок приобретает понятие числа и другие математические понятия непосредственно в обучении. Наоборот, в значительной степени он развивает их самостоятельно, независимо и спонтанно» [8, с.224].

На наш взгляд, понятие инвариантности формируется как теоретическое в условиях специально организованного обучения, построенного на основе психологической теории учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов). Основанием для этих предположений явилось обнаружение в развивающей программе обучения значительного числа условий, установленных в ряде исследований (Г.В.Бурменской, Л.Ф.Обуховой и др.) как необходимых для формирования представления о сохранении (формирование понимания числа на основе специальных действий, связанных с установлением кратного отношения величин, организацией коллективно-распределенных форм деятельности и др.). Для доказательства данного предположения необходимо проведение исследования с целью изучения сформированности представлений о сохранении у младших школьников, обучающихся в условиях специально организованной учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов).

Литература

1. Бурменская, Г.В. Понятие инвариантности количества как показатель умственного развития ребенка // Вопросы психологии. – 1978. - № 6.

2. Гальперин, П.Я. Эльконин, Д.Б. Пиаже, Ж. К анализу теории о развитии детского мышления // Генетическая психология Ж.Пиаже. – М., 1967.

3. Давыдов В.В. Жан Пиаже о роли действий в мышлении// Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей /Сост. и общ. ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В.Бурменской. – М., 2001.

4. Корнеева, Г.А. Роль предметных действий в формировании понятий у детей дошкольного возраста (на материале математических понятий): Автореферат. – М., 1974.

5. Обухова, Л.Ф. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей. – М., 2001.

6. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М., 1981.

7. Обухова, Л.Ф. Этапы развития детского мышления: (формирования элементов научного мышления у ребенка). – М., 1972.
8. Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия. // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей /Сост. и общ. ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В.Бурменской. – М., 2001.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. – М., 1994.

Н.П.Гаврилюк

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДОВ В РАЗРЕШЕНИИ ЛИЧНОСТЬЮ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Целью данной статьи является: раскрытие содержания и позиций рассмотрения понятия «ситуация» и особенностей ее определения как «трудная жизненная ситуация» (ТЖС); рассмотрение особенностей подходов в понимании личностью ТЖС; определение деятельности психолога-практика (специалиста) для оказания помощи в решении ТЖС.

В процессе жизни человек переживает бесчисленное множество различных ситуаций, событий, которые могут быть волнующими, яркими и монотонными, простыми и сложными, стимулирующими активность и психотравмирующими.

Ситуация – в широком смысле, общая ситуация жизни человека; в узком – связана с конкретными жизненными событиями. Смежными понятиями могут являться: *напряженная ситуация* – состояние повышенного функционирования организма и личности в трудных обстоятельствах; *экстремальная ситуация* – когда сложность задач превышает энергетическую мощность привычных реакций, когда угроза жизни и здоровью человека; *трудная жизненная ситуация (ТЖС)* – объединяющая категория вышеуказанных терминов.

Так, *ситуация* – многослойное явление, к которому обращаются тогда, когда результаты не совпадают с какими-либо предположениями; она может быть определена личностью с различных аспектов (с объективных и субъективных позиций, а также с интегрированной позиции).

Психологический аспект предполагает изучение прежде всего, не столько объективной ситуации, сколько «субъективной представленности картины ситуации в индивидуальном сознании» (Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б.).

Субъективная позиция. Восприятие ситуации субъектом, интерпретация и отношение к ней определяется в современной науке как «когнитивное оценивание», подчеркивая, что именно субъективная оценка ситуации (а не объективные события) определяет выбор стратегии поведения.

В данном аспекте рассмотрения ТЖС актуальна теория когнитивного оценивания Р.Лазаруса, основаниями которой является соотношение между требованиями ситуации и имеющимися у личности возможностями ее предвидеть. Этапами оценки являются: *первичная оценка* – позволяет индивиду воспринять стресс, оценить масштаб угрозы собственному благополучию; *вторичная оценка* –

индивид оценивает имеющиеся в его распоряжении ресурсы, определяет методы влияния на негативные события; *переоценка ситуации* – реализация обратной связи от результата взаимного сопоставления первичной и вторичной оценок с целью пересмотра собственных возможностей, ресурсов преодоления и воздействия на ТЖС. Оценка события направлена на предмет большей вероятности для личности, т.е. на то, чего личность может опасаться: *угрозы* – благополучию физическому, психическому, финансовому и др.; *потери* – утрата чего-то ценного – отношений с близким человеком, самого человека, чего-то материального и т.д.; *вызов* – имеет место тогда, когда у человека есть возможность достижения определенного результата, благоприятного исхода, но предполагается, что это достижение будет нелегким (например, экзамен).

В русле субъективной оценки выдержана теория «Типологии жизненных миров» Ф.Е. Василюка, (психотерапевтический подход), где критериями выступают: 1) субъективный ресурс человека, необходимый для ее преодоления; 2) признаки трудной ситуации. *Жизненный мир* является предметом типологического анализа, в котором выделяются два аспекта – внешний мир и внутренний. Как характеристики внешнего мира: 1) состояния, переживаемые субъектом: *легкость* – гарантированная обеспеченность всех актуализировавшихся потребностей живущего в нем существа; *трудность* – отсутствие таковой гарантированности; 2) степень структурированности собственной жизни: *простота* – односоставность жизни, т.е. наличие у данного «простого» существа единственной потребности или единственного жизненного отношения; *сложность* – наличие нескольких отношений, вступающих в столкновения. Соответственно данных критериев выделяются 4 жизненных сценария.

1. *Внутренне простой и внешне простой (инфантильный) жизненный мир.* Основывается на стремлении к немедленному (здесь и теперь) удовлетворению единственной своей потребности. Норма этого мира – полная удовлетворенность. Жизнь обитающего в нем существа сведена к непосредственной витальности и подчиняется принципу удовольствия; *элементарный уровень психики.* Малейшая боль или неудовлетворенность воспринимается как глобальная и вечная катастрофа.

2. *Внутренне простой и внешне трудный (реалистичный) мир.* Отличие от предыдущего в том, что блага, необходимые для жизни, не даны здесь непосредственно. Наряду с принципом удовольствия здесь появляется принцип реальности, который становится главным законом этого мира. Проблема существа «Как достичь?» на основе фундаментального механизма «терпения – надежды», призванного контролировать аффекты во время неизбежных отсрочек в удовлетворении потребностей. Внешнее пространство насыщено преградами, сопротивлением вещей, и поэтому главным «органом» жизни обитающего здесь существа становится предметная *деятельность,* оснащенная психикой.

3. Внутренне сложный и внешне легкий (ценностный) мир. Основная проблематичность жизни в таком мире не внешняя (Как достичь цель? Как удовлетворить

потребность?), а внутренняя (Какую цель поставить? Ради чего действовать?). Внутренняя цельность является главной жизненной необходимостью этого мира. Единственный принцип, способный согласовывать разнонаправленные жизненные отношения – принцип цельности. Здесь активно развивается *сознание* как «орган», предназначение которого – согласование и сопряжение различных жизненных отношений.

4. Внутренне сложный и внешне трудный (творческий) мир. В сложном и трудном мире возникают свои специфические проблемы, которые не сводятся к сумме проблем «реалистического» и «ценностного мира». Главная внутренняя необходимость субъекта этого мира – воплощение идеального надситуативного замысла своей жизни в целом. Эту задачу приходится решать на материале конкретных ситуативных действий в условиях внешних затруднений и постоянно возобновляющихся внутренних рассогласований. По своей сути такая задача является творческой, ибо никогда не имеет готового алгоритма решения. Для жизни в нем наряду с *психикой, деятельностью и сознанием* необходим новый «орган» жизнедеятельности – *«воля»*.

Если же, личность обращается за помощью в решении ТЖС к специалисту, то целесообразно определить возможные концептуальные основы позиции психолога-практика.

Обращаясь к содержательной стороне деятельности специалиста, отметим, что в настоящее время не существует общепризнанной теории ситуации – как в европейской, так и в американской психологии. *Ситуационный подход* в психотерапевтической практике реализуется весьма субъективно, в зависимости от интересов и теоретической ориентации исследователей.

Медицинский подход. Представители психиатрии – Ю.А.Александровский, Б.П.Щукин, Н.Н.Пуховский рассматривают последствия экстремальных ситуаций в соответствии с Международной классификацией болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), как «невротические, связанные со стрессом и соматоформными расстройствами», в частности, *посттравматический стресс*, симптомы которого: навязчивые повторные переживания травматического события; избегание всего, что связано с травмой; неспособность вспомнить важные эпизоды травмы; чувство отстраненности и отчужденности от других; притупленность эмоций, проблемы со сном; раздражительность или вспышки гнева, нарушение памяти, сверхбдительность и др. Соответственно, в рамках данного подхода медицинская помощь связана со снятием симптомов стресса, применением фармакологических препаратов, социальной поддержкой, обучению стратегиям совладающего поведения. Психолог-практик в рамках данного подхода определяет: к какому состоянию «Я» он обращается при взаимодействии с человеком, от того и получает ответ. Целесообразно разводить понятия «пострадавший» и «жертва». Пострадавший – человек, с которым случилось несчастье, а жертвой становится пострадавший, который пользуется тем, что испытал несчастье (В.С.Мухина, Н.И.Сарджвеладзе). В практической психологии жертвой принято

называть человека, который отдает ответственность за себя и контроль над своей жизнью другим людям.

Психологические подходы представлены: психоаналитическим, поведенческим, когнитивным, экзистенциально-гуманистическим, что предполагает различные модели помощи.

Психоаналитический подход последствия ТЖС рассматривает как *«травму»,* которая разрушает всю адаптационную систему личности. Основой психологической помощи становятся отношения «терапевт-пациент», предполагающие создание «рабочего альянса» - доверительных, поддерживающих отношений психолога и пациента, напоминающих отношения «достаточно хорошей мамы с ребенком». Психолог обеспечивает безопасность, заботу, а также выполняет функцию «контейнирования» (термин В.Бийона), то есть становится своеобразным «вместилищем», в которое пациент «сбрасывает» свои невыносимые чувства для того, чтобы специалист «выдержал их», преобразовал и в доступной форме «вернул пациенту». В пространстве таких отношений пострадавший прорабатывает хаос «взорванного травмой внутреннего мира», а значит, шаг за шагом преодолевает травму и укрепляет свое Я.

Представители *поведенческого подхода* не акцентируют внимание на внутреннем мире личности. «Целое», с которым они работают, это поведение. Последствия экстремальной ситуации трактуются как «болезненное поведение», а основная цель помощи состоит в «устранении болезненного поведения». Поскольку поведенческие психологи считают поведение результатом научения, то и стремятся адаптировать человека к его жизненной ситуации, используя для этого «терапевтическое обучение на основе подкрепления». Помощь считается успешной, если поведение нормализуется и становится более спокойным и удобным для окружающих, более адаптированным.

Когнитивный подход ближе к пониманию особенностей «травмированной личности» и для интерпретации психологических последствий обращается к таким понятиям, как «личностные конструкты» (Дж.Келли), «когнитивные схемы» (А.Эллис и У.Драйден) и «личностные концепции мира» (С.Эпштейн, Р.Янофф-Бульман). Исходя из такого понимания последствий травмы, стратегическая цель психологической помощи понимается как восстановление базисных убеждений личности. Преодолеть последствия травмы, значит «построить мост между двумя полюсами: на одном полюсе находятся старые, комфортные для личности конструкты, которые оказались в экстремальной ситуации иллюзией; на другом - страшный опыт виктимизации, содержащий в себе ужас и бессмысленность» (Р.Янофф-Бульман).

Концепция мира большинства взрослых здоровых людей чаще иррациональна: «В этом мире хорошего гораздо больше, чем плохого. Если что-то плохое и случается, то это бывает, в основном, с теми, кто делают что-то не так. Я хороший человек, значит, я могу чувствовать себя защищенным от бед» (Р.Янофф-Бульман). Картина же мира индивида, пережившего психическую

травму и успешно совладавшего с ней, примерно такова: «Мир доброжелателен и справедлив ко мне. Я обладаю правом выбора. Но так бывает не всегда».

Представители *экзистенциально-гуманистического подхода* рассматривают последствия экстремальной ситуации в более широком контексте отношений человека с миром. Они считают, что в трудной жизненной ситуации «помимо физических, нервных и эмоциональных травм угрозе подвергается наше право на жизнь, на личное благополучие. Разрушается само наше представление о существовании. «Дефект» здесь описывается в терминах «отчуждение от себя и мира» (Т. Грининг), «утрата смысла» (В. Франкл), «экзистенциальный кризис» (Дж. Бьюдженталь, И. Ялом). Последствия экстремальной ситуации рассматриваются во временной перспективе, «исход» которого зависит от того, как его переживет человек, какую внутреннюю работу он осуществит.

Теоретический анализ основных подходов к содержательным основам деятельности специалиста в проблеме «человек – ТЖС», позволяет осознать компетентному практику: стереотип действий которому он следует, занимаемую им по отношению к клиенту позицию, цели помощи, а значит, стратегию и тактику ее оказания.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмыслевание, преобразование ситуаций и психологическая защита. // Психологический журнал № 1, 1994. С.3-18.

2. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. СПб.: Речь, 2002. – 251 с., С.41.

3. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

4. Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации.// Психологический журнал № 1, 2002. С 5-17.

5. Битюцкая Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания.// Психологическая наука и образование № 4, 2007. С.87-93.

6. Осухова Н. Человек в экстремальной ситуации: теоретические интерпретации и модели психологической помощи. // Развитие личности № 3, 2006. С.152-166.

7. Смит Г.К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

8. Трофимова И.Н. Пронозирование поведения как задача экспертной психодиагностической системы.// Вопросы психологии № 3, 1994.С.115-121.

С.В.Гончарова

НЕОРДИНАРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ АДЕКВАТНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Сформированность у ребенка мотивационной сферы - одна из актуальных проблем в период его обучения в школе. Она играет важнейшую роль в успешности ребенка в учебной деятельности, что объясняет необходимость изучения,

формирования и развития мотивации младших школьников. Эффективность работы по формированию мотивации к учению во многом зависит от согласованности действий всех заинтересованных специалистов учреждения образования, их профессионального вклада в решение данной проблемы, а также активной позиции ребенка в процессе взаимодействия с ним.

Как показали исследования зарубежных (Д.Макклелланд, Дж.Аткинсон) и отечественных (Р.С.Вайсман, Ю.М.Орлов, М.Ш.Магомед-Эминов) психологов, мотивация достижения формируется пожизненно в разных видах деятельности. Большую роль в ее создании играют окружающие – родители, воспитатели, учителя, а позже и сверстники. Формирование мотивации достижения во многом зависит от того, как строятся взаимоотношения между взрослыми и детьми, и прежде всего от реакции взрослых на неудачи, трудности, ошибки ребенка. Известно так же, что научить – это дать учащемуся знания, умения и навыки. Однако этого мало. Необходимо воспитать у него потребность, мотив, положительное отношение к получению этих знаний, умений и навыков. Учебная мотивация, т.е. желание, стремление учиться, выступает важным условием получения образования. Перед педагогом встает задача – не только дать знания, но и воспитать тягу к ним, сформировать положительную мотивацию к их пополнению самими учащимися. В этом ощутимую пользу учителю может оказать социальный педагог. Зная особенности мотивации учения младших школьников, социальный педагог подбирает соответствующие формы и методы взаимодействия с ребенком, которые помогут скорректировать неадекватные мотивы учения.

Для формирования адекватной мотивации учения у младших школьников социальному педагогу важно особым образом организовать свою деятельность в этом направлении. Деятельность психолога без сомнения важна для решения данной проблемы, поскольку проблемы мотивации находятся в профессиональном поле именно психолога. Но в руках социального педагога социум ребенка, его ближайшее окружение (в школе и дома), его активная (или пассивная) жизненная позиция, и особые формы и методы воздействия на ребенка, отличающие деятельность именно социального педагога. Взаимодействие социального педагога с учениками, педагогами и родителями в данном направлении будет вкладом социального педагога в процесс комплексного решения проблемы адекватной мотивации младших школьников.

Теоретическая значимость и новизна проведенного нами исследования состоит в том, что оно позволяет расширить имеющиеся в отечественной психолого-педагогической науке представления о специфике деятельности социального педагога в контексте проблемы формирования адекватной мотивации к учению младших школьников, решение которой предлагается через включение учащихся в социально-значимую деятельность и формирование активной позиции ребенка. Целью исследования мы ставили изучение содержательных характеристик мотивации учения в младшем школьном возрасте и создание программы

социально-педагогической работы по формированию адекватной мотивации к учению у детей данной возрастной группы.

Исходя из поставленных целей, мы решали ряд задач, таких как определение специфики деятельности социального педагога в отношении деятельности других специалистов (в частности психолога), проведение анализа опыта эффективного взаимодействия социального педагога и психолога в образовательном учреждении, составление программы по формированию у младших школьников адекватной мотивации к учению. Исследование и апробация программы проводилось на базе МОУ «СОШ № 3 с углубленным изучением отдельных предметов» г.Мегиона.

Программа была рассчитана на учащихся начальных классов с проблемами мотивации учения, их родителей и учителей. Целью программы было формирование адекватной мотивации учения младших школьников, через включение их в социально-значимую деятельность. В рамках этой программы нами решались следующие задачи: привлечь учащихся с неадекватной мотивацией учения, их родителей и педагогов к организации и проведению познавательных мероприятий. А также донести до педагогов и родителей значимость мотивации учения ребенка на начальном этапе обучения, сформировать активную позицию ребенка в социально-значимой деятельности, оценить реальные и потенциальные возможности самого ребенка в процессе формирования адекватных мотивов учения, возможности педагогов и родителей, скорректировать неадекватные мотивы учения у младших школьников.

Программа состояла из трех подпрограмм и осуществлялась в три этапа совместно с педагогами и психологом.

Диагностический этап был реализован совместно с психологом с использованием следующих методик: «Оценка уровня школьной мотивации учащихся начальных классов» Н.Г.Лускановой с целью выявления уровня мотивации к учению учащихся начальных классов; «Методика определения мотивов учения» М.Р.Гинзбурга, с целью определения места тех или иных мотивов в системе мотивации учения детей, выявления ведущего мотива учения младших школьников; рисуночный тест «Что мне нравится в школе», с целью выявления отношения ребенка к школе. На этом этапе происходило выявление детей с неадекватной мотивацией учения, для целенаправленной деятельности с ними и их социальным окружением по предложенным направлениям (подпрограммам). Непосредственное осуществление данной программы мы начинали с исследования особенностей учебной мотивации учащихся вторых классов. Анализ результатов диагностики осуществлялся совместно с педагогом-психологом начального звена школы, по результатам диагностического обследования нами были выбраны десять учащихся с неадекватной мотивацией учения, с которыми мы планировали дальнейшую деятельность.

Организационно-процессуальный этап заключался в составлении и реализации тематического плана мероприятий по трем подпрограммам. Первую

подпрограмму – «Учитель» мы начали с проведения теоретического семинара для педагогов «Особенности учебной мотивации младших школьников». На нем выступил педагог-психолог начального звена и познакомил учителей с некоторыми теоретическими положениями данной проблемы, а также возрастными особенностями мотивации к учению младших школьников. По окончании выступления психолога учителями ему были заданы уточняющие вопросы, были высказаны пожелания подходить к решению таких важных для учебного процесса проблемам комплексно, при участии всех субъектов образовательного процесса.

Социальным педагогом был организован «круглый стол» по теме «Формирование познавательной мотивации во внеклассных мероприятиях». Накануне учителям было предложено выбрать из своего методического багажа наиболее интересные и оригинальные методы формирования адекватной мотивации учения младших школьников во внеучебных мероприятиях. Педагоги признались, что им пришлось пересмотреть свои находки в контексте данной проблемы и решить, какие из апробированных ими мероприятий были наиболее эффективными и отвечали поставленной цели: формировали познавательную активность и интерес, развивали учебно-познавательную потребность учащихся. Обмен опытом был достаточно эмоциональным, учителя отмечали интересные находки, подчеркивали оригинальность некоторых из них, спорили по поводу излишней развлекательности других мероприятий. Но все участники круглого стола отметили несомненную пользу подобного рода диспутов, которые позволяют обогатить свой профессиональный багаж, и по-новому посмотреть на формы и методы призванные решить проблему формирования адекватной мотивации учения у младших школьников. Было отмечено, что сделать это можно, не ограничиваясь только рамками урока, и не взваливая на себя весь груз по подготовке и проведению данных мероприятий, а активно привлекать к этой деятельности самих учащихся и их родителей.

Диспут «Активная позиция ребенка – залог его успешного развития: пути и методы ее формирования», целью которого было определить пути и методы формирования активной позиции ребенка всеми субъектами образовательного процесса в различных видах деятельности, прошел при активном участии всех присутствующих. Учителя отмечали те особенности развития и воспитания детей, которые способствуют формированию активной позиции ребенка. А также отмечали, какие факторы этому процессу мешают и как строить в этом случае работу с учеником, каких специалистов привлекать к решению данной проблемы.

Осуществление второй подпрограммы – «Родители» было сопряжено с определенными трудностями. В силу различных причин нам не удавалось собрать родителей достаточно быстро, поэтому первое собрание часто откладывалось. Когда же нам удалось связаться с большинством интересующих нас родителей и договориться об их участии в намеченных мероприятиях, встреча состоялась. Родительское собрание «Роль родителей в формировании адекватной мотивации учения младших школьников» было первым и родители пришли почти все,

мы искренне надеялись, что и на следующие мероприятия придет не меньше. Мы приложили максимум усилий, чтобы родители осознали значимость их участия в процессе формирования мотивации учения их детей. Нас вдохновило уже то, что родители задавали вопросы социальному педагогу по существу проблемы, высказывали объективные и субъективные опасения относительно своего участия в процессе решения данной проблемы. Круглый стол «Мои родительские находки» позволил осуществить обмен опытом эффективного взаимодействия с ребенком в активизации его учебно-познавательных способностей и возможностей.

Совместно с социальным педагогом классные руководители обратились к ребятам из экспериментальной группы (с неадекватной мотивацией к учению) помочь в подготовке увлекательных мероприятий для своих одноклассников и остальных учащихся вторых классов. Данное предложение было воспринято неоднозначно, первоначально это было принято как шутка, ведь в учебе они успехами не отличаются и на уроках откровенно скучают. Но как только ребята поняли, что это предложение серьезное они растерялись. Педагоги предложили им воспользоваться помощью родителей, уверили, что родители с удовольствием займутся этим творческим процессом, да и педагоги всегда помогут в затруднительной ситуации.

В рамках третьей подпрограммы – «Учащиеся – Учитель – Родители» реализовывалась программа формирования познавательной мотивации. Так, в празднике науки приняли участие учащиеся вторых классов МОУ «СОШ № 3». В процессе подготовки к недельному путешествию в мир науки им было предложено совместно с родителями и педагогами подготовить интересные и занимательные викторины и игры по предметам. Провести это для учащихся своих классов предложили ребятам с низкой учебной мотивацией. Совместными усилиями социального педагога, классных руководителей, родителей и ребят был составлен план мероприятий в рамках предметной недели. В результате нам удалось заинтересовать учащихся с неадекватной мотивацией творческим процессом создания праздника науки для учащихся их классов. Первый опыт оказался интересным и полезным для всех участников.

Формирование адекватных мотивов учения у младших школьников – это создание в начальной школе условий для появления внутренних побуждений к учению, осознания их учениками и саморазвития своей мотивационной сферы. Вклад каждого специалиста важен и нужен для наиболее полного и эффективного решения данной проблемы. В деятельности каждого специалиста существует своя специфика, позволяющая подойти к решению проблемы с различных профессиональных позиций. Специфика деятельности социального педагога кроется в решение проблемы через формирование активной позиции ребенка в процессе включения в социально-значимую деятельность.

М.В.Дубчак

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА» НА БАЗЕ ДОУ

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Как известно, неблагополучные семьи порождают неблагополучных, социально дезадаптивных, инфантильных людей, не умеющих трудиться, не способных создать здоровую семью, быть родителями, с низкой самооценкой, что толкает их на преступление, оборачивается душевными болезнями, алкоголизмом, наркоманией, нищетой и другими социальными проблемами. Эти проблемы можно предотвратить, если выявить проблемные семьи и оказать им необходимую психологическую помощь.

Возникла необходимость организовывать детско-родительские группы, с целью оказания помощи неблагополучным семьям, коррекционно-профилактическая работа в которых будет направлена на преодоление проблем в детско-родительских отношениях и на установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком.

Цель программы: способствовать установлению и развитию отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком, через коррекцию детско-родительских отношений, вооружение родителей психологическими знаниями.

Задачи программы:

1.Коррекция отношений родителей и детей: развитие отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком; улучшение понимания родителями собственного ребенка, особенностей и закономерностей его развития; достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга; выработка навыков адекватного и равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов; устранение дезадаптивных форм поведения и обучение адекватным способам реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях.

2.Коррекция отношений к «Я» (к себе): формирование наиболее адекватной самооценки;

приобретение уверенности в себе, создание и принятие внутреннего «Я»; укрепление уверенности родителей в собственных воспитательных возможностях; обучение приемам саморегуляции психического состояния.

3.Коррекция отношений к реальности (к жизни): приобретение навыков выбора и принятия решений, укрепление волевых качеств; формирование позитивной установки на отношение к окружающему миру.

Концептуальной основой программы является идея сотрудничества взрослого и ребенка. Программа опирается на различные теоретические подходы к пониманию отношений взрослого и ребенка: идеи К.Роджерса, Т.Гордона Ф.Перлза, Э.Берна.

К.Роджерс - представитель гуманистической школы предлагает такие приемы в общении с ребенком: Я-высказывание, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт; целый ряд психотерапевтических упражнений по самопознанию, улучшению самооценки.

В психотерапии К.Роджерса психолог должен возбудить собственные силы клиента по решению его проблем, не обучить его, не решать за него, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. Основные принципы работы К. Роджерса, используемые в работе: безусловное принятие человека и его переживаний; отсутствие оценок по отношению к нему; проявление эмпатии: понимание внутреннего мира человека, глубокое сопереживание ему.

Учения К.Роджерса составляют основу Программы Томаса Гордона «Тренинг эффективного родителя», в которой внимание концентрируется на навыках общения родителей. Задачи работы с родителями, по Гордону, сводятся к тому, сто родители должны усвоить три основных умения: активно слушать, то есть умение слышать, что ребенок хочет сказать родителям; умение выражать собственные чувства и слова доступно для понимания ребенка; использовать принцип «оба правы» для разрешения конфликтных ситуаций, то есть умение договариваться с ребенком так, чтобы результатами разговора были довольны оба его участника.

Программа предусматривала использование гештальттерапевтических игр, предоставляющих возможность экспериментировать с самим собой и другими участниками группы. В процессе игр участники «примеряют» различные роли, входят в разные образы, отождествляются со значимыми чувствами и переживаниями.

Теория трансактного анализа Э. Берна направлена на оказание психологической помощи людям, имеющим проблемы в общении.

Основные этапы реализации программы. Первый этап - выявление неблагополучных семей. В середине сентября каждого учебного года, составлялся социальный паспорт ДОУ, как необходимая предпосылка обеспечения личностного подхода к семьям воспитанников, позволяющая обеспечить своевременную информированность всех структур МДОУ о социальном составе и положении семей, социальном статусе родителей. Также проводится исследование социального самочувствия семьи, которое дает информацию о педагогическом стиле родителей, уровне эмоционального здоровья в семье и об образовательном уровне родителей

Выявляются неблагополучные семьи, в которых наблюдается: власть матери или отца, агрессивное поведение одного или обоих родителей по отношению к ребенку, агрессивное отношение отца к матери, частые конфликты в семье, а также семьи с тревожными, опекающими родителями. Информацию о формировании детско-родительских групп и возможности принять в них участие сообщается

родителям на психологической консультации и на родительских собраниях, что позволяет избежать возможных уходов из группы из-за низкой мотивации или недостаточной информированности о целях и задачах программы.

Второй этап – диагностический. На этом этапе проводится исследование психологических особенностей детско-родительских отношений в семьях «группы риск». Индивидуальная форма работы осуществляется в виде беседы или частично структурированного интервью. Этот этап служит для установления непосредственного личного контакта между психологом и матерью ребенка, для ее ознакомления с проблемами, а также для определения собственной потребности в посещении групповых занятий.

Анализ литературы позволил выбрать наиболее эффективный диагностический инструментарий для решения поставленных задач. Диагностика проводится индивидуально с одним из родителей или ребенком, в несколько этапов. Методики для детей и родителей применяются в комплексе, группируются в зависимости от нарушения в эмоциональной сфере.

Третий этап – психокоррекционный. Состоит в формировании и закреплении на совместных занятиях родителей и детей, эффективных навыков взаимодействия с ребенком, в развитии рефлексии, предоставляет возможности активного самопознания и познания своего ребенка. Психокоррекционная работа строится с учетом дифференцированного подхода к личностным особенностям родителей и детей «группы риска». Групповая форма работы – представлена в форме групповых совместных занятий родителей и детей (13 занятий, продолжительность каждого 2–2,5 часа). Эту программу целесообразно реализовывать параллельно с программой «Мы - самые лучшие родители!» (в которой проводятся 15 занятий с родителями без детей), задачами которой являются: самопознание, снижение эмоционального дискомфорта и укрепление уверенности родителей в возможностях своего ребенка; улучшение рефлексии своих взаимоотношений с ребенком; повышение психологической компетентности родителей, коррекция неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей, обращение родителей к образу своего внутреннего ребенка и своего детского опыта.

Четвертый этап – заключительный. На этом этапе проводится повторное исследование психологических особенностей детско-родительских отношений в семьях «группы риск». Анализируются и обобщаются полученные результаты, осуществляется совершенствование методов и приемов взаимодействия с родителями и детьми. Делается вывод о степени эффективности данной работы. Прослеживается отношение родителей к ребенку как равному, уважение к увлечениям и чувствам ребенка, признают права ребенка и его достоинства, принимают его таким, какой есть. Родители отмечают, что после работы в группе изменился характер их общения с детьми, оно стало радостнее и свободнее, они стали делиться друг с другом своими чувствами, желаниями, стали советоваться со своим ребенком. Родители обращали внимание на то, что проявление

ребенком некоторых негативных эмоций перестало их раздражать, что они стали больше понимать причины его поведения и видеть ребенка по-новому.

После детско-родительских занятий, большее число родителей стало обращаться на консультации, что, безусловно, связано с наработкой зоны доверия и безопасности между психологом и родителями.

О.Ю.Ермолаева

НЕТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Инновационная деятельность педагога-психолога в образовательном учреждении – это профессиональный набор методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения, это тот инструмент, с помощью которого происходит обновление, а, следовательно, и развитие.

В представленной статье освещается нетрадиционный подход к психологическому сопровождению обучающихся 10-х классов в адаптационный период. В данном возрасте происходит смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со взрослыми. Возникает особый интерес к общению со взрослыми. С родителями обсуждаются в это время жизненные перспективы, главным образом профессиональные. Однако к доверительному общению со взрослыми старшеклассник прибегает в основном в проблемных ситуациях, а вот общение с друзьями остается интимно - личностным, исповедательным. Просветительская работа школьного психолога среди родителей способна помочь их детям сориентироваться в своих интересах для дальнейшего их развития. Не менее важным оказывается процесс адаптации для учителя, который, не зная своих учеников, не может успешно привлекать их к самоуправлению и самообслуживанию, индивидуализировать и дифференцировать обучение. Наконец, необходимо корректировать собственную педагогическую позицию относительно класса и отдельных ребят, и собственную родительскую позицию относительно своего ребёнка-подростка. Вопрос только в том, сколько времени уйдет у ребенка, учителя, и родителей на него и насколько этот процесс будет эффективен.

Чтобы адаптационный период был более эффективным, необходимо привлечь к организации сопровождения десятиклассников в адаптационный период всех субъектов образовательного процесса. Сказанное послужило основой разработки «Программы психологического сопровождения десятиклассников в адаптационный период».

Целью программы является создание психолого-педагогических условий для оказания помощи всем субъектам образовательного процесса в адаптационный период. Цель реализовалась через решение следующих задач:

1. Снизить тревожность обучающихся, педагогов и родителей.

2. Привлечь к деятельности в рамках программы всех участников образовательного процесса.

3. Организовать и провести диагностический мониторинг процесса адаптации обучающихся 10-х классов к новым условиям обучения.

4. Осуществлять консультативно-просветительскую работа с педагогами, обучающимися и их родителями по профилактике (предупреждению) дезадаптации подростков.

Для решения поставленных задач наряду с традиционными формами работы используются интерактивные технологии, основанные на принципах толерантности: работа в малых группах, мозговой штурм, самоисследование, групповая дискуссия, занятия с элементами тренинга. Интерактивные методы помогают педагогу-психологу организовать взаимодействие субъектов деятельности на основе сотрудничества, доверия друг к другу, помогают в открытом диалоге находить осознанный ответ на решение разнообразных проблем.

Программа прошла экспертизу Экспертного совета факультета педагогики и психологии Нижневартовского государственного гуманитарного университета на соответствие требованиям, предъявляемым к программам подобного типа, и рекомендована к внедрению в систему работы школьного психолога по решению заявленной проблемы.

Программа используется педагогами-психологами образовательных учреждений г.Мегиона в системе работы с детьми по решению проблем адаптационного периода для данной возрастной группы.

Обобщение личного опыта психолого-педагогической деятельности по программе «Психологическое сопровождение обучающихся 10-х классов в адаптационный период» состоялось на городском методическом объединении педагогов-психологов, а материал опубликован на сайте Фестиваля «Открытый урок 2007/2008» (http://festival.1september.ru.).

В 2008 году в конкурсе инновационных образовательных программ данная Программа стала победителем в номинации «Лучший педагог (преподаватель) образовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа–Югры» и обладателем Гранта Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Основу программы составляют теоретические психолого-педагогические положения, определяющие решение проблемы психологической адаптации подростков при переходе на старшую ступень обучения в условиях школы. Актуальным является обращение к анализу состояний эмоционального напряжения как подростков, так и взрослых, окружающих его педагогов и родителей. Центральная линия программы - создание условий, способствующих осознанию подростком, педагогом и родителями психологического смысла адаптационного периода в школе через акцентирование естественного характера процесса адаптации в целом.

Содержание программы реализуется в нескольких направлениях: диагностика (диагностический мониторинг процесса адаптации обучающихся 10-х

классов к новым условиям обучения); профилактика (программа тренинговых занятий по адаптации); просвещение (выступление на родительском собрании, проведение семинара-практикума); и консультирование (индивидуальное и групповое с администрацией школы, педагогами, классными руководителями, обучающимися и их родителями по всем направлениям работы).

Программа отражает содержание работы педагога-психолога с тремя субъектами образовательного процесса: работа с детьми (Программа тренинговых занятий по адаптации); работа с родителями (Материалы выступления на родительском собрании «Психологические особенности и задачи развития в ранней юности») и работа с педагогами (Семинар-практикум «Адаптационный период в школе» для классных руководителей 10-х классов).

В качестве промежуточного (октябрь-ноябрь) и окончательного контроля (апрель) реализации программы используются результаты диагностического мониторинга процесса адаптации обучающихся. Для изучения процесса адаптации обучающихся используются показатели уровня развития самооценки, тревожности (школьной, межличностной, самооценочной, общей), социометрический статус; для углубленного изучения причин не полной адаптации или дезадаптации использовались показатели уровня развития учебной мотивации и характерологические особенности подростков. На основе сопоставления этих критериев определяется характер социально-психологической адаптации обучающихся. Индивидуальные результаты обследования обучающихся фиксируются в сводных таблицах и протоколах, в разработанной психологической карте наблюдения обучающихся за процессом адаптации. Промежуточные и контрольные результаты реализации программы представляются на административный совет.

В результате реализации программы достигнуты положительные результаты в предупреждении проблем школьной адаптации обучающихся 10-х классов.

Литература

1. Александровская Э.М. Программа сопровождения подростков в школе. М., 2000г.
2. Белобрыкина О.А. Проявление дезадаптации в образовательном пространстве школы: причины, типы, возможности профилактики: журнал «Психология и школа» № 2, 2005г.
3. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога. М.: Ось-89, 2006г.
4. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. Ростов-на-Дону «Феникс», 2004г.
5. Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох. Проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков. М., 1997г.
6. Кузьменко В.У. Мальчишки и девчонки: психология поведения. Журнал «Психология и школа» № 2, 2006г.
7. Лидерс.А.Г. Тренинг личностного роста с подростками. Журнал практического психолога № 1,1998г.
8. Солдатова Г., Шайгерова Л. Жить в мире собой и другими. М.: Генезис, 2001г.
9. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М., 1998г.
10. Фопель.К. Как научить детей сотрудничать. М.: Генезис, 1998г.
11. Хухлаева О.В. Психология подростка. М., 2004г.

Н.М.Зеленкина
Научный руководитель: Архипова Т.Т.

РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Старший дошкольный возраст с точки зрения Л.И.Божович [2], М.И.Лисиной играет особую роль в психическом развитии ребенка. В этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения, закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности – потребность в уважении и признании взрослого, желание выполнять важные для других, «взрослые» дела, быть «взрослым» [3], [4], [9].

В старшем дошкольном возрасте ребенок впервые осознает расхождение между тем, какое положение он занимает среди других людей, и тем, каковы его реальные возможности и желания. Появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для него самого, но и для других людей деятельность. Это, прежде всего, проявляется в стремлении детей к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности («в школе – большие, а в детском саду – только малыши»), а также в желании выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то их обязанности, стать их помощником. В связи с этим у старшего дошкольника развивается самосознание, и формируются устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности (одним свойственно стремление к успеху и высоким достижениям, а для других важнее всего избежать неудач и неприятных переживаний).

Особым потенциалом в формировании адекватной самооценки у старших дошкольников обладает изобразительная деятельность, освоение которой помогает дошкольникам оценивать себя самого, свои качества, возможности, способности, определять свое место среди других людей. Эффективность изобразительной деятельности положительно влияет на формирование адекватной самооценки.

Проблемы обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста исследованы в работах Л.С.Галанова [5], Г.Г.Григорьевой [6], Е.И.Игнатьева, Т.С.Комаровой, Н.П.Саккулиной, Е.А.Флериной и др. Изобразительная деятельность – это «отражение окружающего в форме конкретных, чувственно воспринимаемых зрительных образов. Созданный образ (в частности рисунок) может выполнять разные функции (познавательную, эстетическую, нравственную), так как создается с разной целью. Цель выполнения рисунка обязательно влияет на характер его выполнения» [6, с.26]. Изобразительная деятельность имеет огромное значение для развития личности. Общение с искусством помогает ребенку лучше понять себя, осознать свои мысли и чувства. На занятиях по

изобразительной деятельности старший дошкольник приучается быть активным в наблюдении, в выполнении работы, проявлять самостоятельность и инициативу в продумывании содержания, подборе материалов, использовании разнообразных средств художественной выразительности. Всё это является предпосылкой развития самосознания дошкольников, формирования адекватной самооценки.

Основными задачами организации процесса освоения детьми старшего дошкольного возраста изобразительной деятельности, направленного на формирование у них адекватной самооценки, являются:

1. Развития и реализация каждым ребенком собственной индивидуальности, проявление творчества средствами изобразительной деятельности.

2. Приобщение детей к изобразительному искусству, знакомство с видами, жанрами, средствами выразительности.

3. Формирование у детей эмоционально-личностного отношения к рисованию и окружающему миру.

4. Использование специальных методов развития психологической активности детей на занятиях изобразительного искусства, способствующих накоплению знаний, эмоций и их выражению, развитию чувства цвета и воображения, развитию чувства пространства формы и логического мышления, развитию воли, адекватности притязаний, уверенности в себе.

Решить поставленные задачи возможно при соблюдении ряда условий. Первое – создание творческой предметно-развивающей среды. Второе условие, способствующее формированию адекватной самооценки детей – использование личностно-деятельностного взаимодействия и индивидуального подхода в обучении на занятиях изобразительной деятельностью. Третье – создание атмосферы творчества на основе развития эмоциональной сферы детей.

Таким образом, в изобразительной деятельности ребенок учится оценивать свои работы, действия и поступки, соотносить уровень своих притязаний со своими способностями и возможностями, давать оценку работам других детей, обретает уверенность в своих силах.

Литература

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Просвещение, 1980. Т. 2. – С. 45-52.

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности/ Л.И.Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1995. – 352 с.

3. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний: учебное пособие/ Л.В. Бороздина. – М.: Институт психологии РАН РФ, 2003. – С.141-152.

4. Веракса Н.Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве / Н.Е.Веракса, Н.А. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 194с.

5. Галанов Л.С. Занятия с дошкольниками по изобразительному искусству/ Л.С. Галанов и др. – М.: Сфера, 2003. – 212 с.

6. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников/ Г.Г.Григорьева. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 185 с.

С.В.Коваленко

ОСОБЕННОСТИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ХМАО–ЮГРЫ

К наиболее острым проблемам современного состояния службы сопровождения обучающихся следует отнести следующие: ограниченность нормативной базы и как следствие, недостаточная включенность в общий управленческий контекст современной образовательной ситуации деятельности по оказанию сопровождения; низкая межведомственная координация в деятельности различных специалистов, служб, центров; недостаточная квалификация кадров, вовлеченных в оказание помощи детям с проблемами; ограниченность финансовых ресурсов системы образования и т.д.

На сегодняшний день Законодательство Российской Федерации установило 5 уровней компетенции в сфере образования.

Первый уровень - исключительная компетенция Российской Федерации, сфера которой применительно к области образования установлена в обобщенном виде в статье 71, подпункты «в» и «е» Конституции Российской Федерации: « в) регулирование и защита прав и свобод человека и гражданина; гражданство в Российской Федерации; регулирование и защита прав национальных меньшинств; … е) установление основ федеральной политики и федеральные программы в области государственного, экономического, экологического, социального, культурного и национального развития Российской Федерации».

В области образования сфера исключительной компетенции Российской Федерации, установлена в статье 28 Закона РФ «Об образовании». Как установлено статьей 76 Конституции Российской Федерации, по предметам ведения Российской Федерации принимаются федеральные конституционные законы и федеральные законы, имеющие прямое действие на всей территории Российской Федерации.

Второй уровень - совместная компетенция Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, сфера которой применительно к области образования установлена в обобщенном виде в статье 72 (подпункты «1а», «16» и «1е») Конституции Российской Федерации.

В соответствии с пунктом 2 статьи 76 Конституции Российской Федерации по предметам совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации издаются федеральные законы и принимаемые в соответствии с ними законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации. В области образования таким федеральным законом является Закон Российской Федерации «Об образовании». В нем установлено разделение компетенции Российской Федерации и субъектов Российской Федерации в области образования и установлены правовые нормы по вопросам, входящим в компетенцию Российской Федерации.

Третий уровень - исключительная компетенция субъектов Российской Федерации, сфера которой применительно к области образования установлена в статье 29 и в пункте 4 статьи 30 Закона Российской Федерации «Об образовании». Кроме того, законодательством субъектов Российской Федерации регулируется разграничение компетенции в области образования между органами законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации (пункт 4 статьи 30 Закона РФ «Об образовании»).

Статьей 30 Закона РФ «Об образовании» определено, что установленная статьями 28 и 29 этого Закона компетенция в области образования федеральных органов государственной власти, федеральных органов управления образованием и органов государственной власти субъектов Российской Федерации является исчерпывающей и не может быть изменена иначе как законом.

Конституцией Российской Федерации установлено, что вне пределов ведения Российской Федерации, совместного ведения Российской Федерации субъектов Российской Федерации республики, края, области, города федерального значения, автономная область и автономные округа осуществляют собственное правовое регулирование, включая принятие законов и иных нормативных правовых актов.

Четвертый уровень - компетенция органов местного самоуправления, сфера которой установлена в статье 31 Закона РФ «Об образовании». В соответствии с этой нормой права органы местного самоуправления ответственны за; реализацию права граждан на получение установленного Законом обязательного основного общего образования; ежегодную публикацию среднестатистических показателей о соответствии федеральным и местным требованиям условий осуществления образовательного процесса в образовательных учреждениях, расположенных на подведомственных им территориях.

При этом установлено, что местные (муниципальные) органы управления образованием не вправе самостоятельно принимать к своему рассмотрению вопросы, отнесенные к компетенции государственных органов управления образованием.

Пятый уровень - компетенция образовательного учреждения, сфера которой установлена в статье 32 Закона РФ «Об образовании».

В соответствии с этой нормой права образовательное учреждение самостоятельно в осуществлении образовательного процесса, подборе и расстановке кадров, научной, финансовой, хозяйственной и иной деятельности в пределах, установленных законодательством Российской Федерации, типовым положением об образовательном учреждении соответствующих типа и вида и уставом образовательного учреждения.

Деятельность образовательного учреждения, т.е. учреждения, осуществляющего общеобразовательный процесс, реализующего одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающего содержание и воспитание обучающихся, воспитанников, регулируется типовыми положениями об образовательных

учреждениях соответствующих типов и видов, утверждаемыми Правительством РФ, и разрабатываемыми на их основе уставами этих образовательных учреждений.

Деятельность специалистов в структуре модели системы Службы сопровождения обучающихся в образовательном процессе поддерживается пакетом разноплановых документов, в число которых должны входить как формы рабочих документов, так и документы общего плана (законы, постановления, рекомендательные письма).

Документация должна сопровождать каждое направление деятельности специалистов и подразделяется на следующие типы:

1. Законодательно-правовые акты и нормативные документы;
2. Специальная документация
3. Организационно-методическая документация.

В качестве основных нормативных документов международного и федерального уровня, на которые в настоящее время должна опираться деятельность Служб сопровождения обучающихся, можно назвать следующие:

Нормативные документы международного уровня

1. Конвенция ООН о правах ребенка (Принята Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989г. СССР подписал ее в числе первых. Ратифицирована третьей сессией Верховного Совета СССР 13 июня 1990г. Действительна в отношении Российской Федерации как правопреемницы СССР

2. Федеральный закон "Об основных гарантиях прав ребенка в РФ." Принят Государственной Думой 03.07.98. Одобрен Советом Федерации 09.07.98

3. Закон Российской Федерации № 3266-1 от 10.06.92 "Об образовании" (в ред. Федерального закона от 13.01.96 № 12- ФЗ).

Нормативные документы федерального уровня

1. Закон Российской Федерации «Об образовании».

2. Семейный кодекс Российской Федерации. (Принят Государственной думой 8 декабря 1995г.)

3. Постановление правительства Российской Федерации от 31 июля 1998г. № 867 «Об утверждении «Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (Приложение 1).

4. Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации. Утверждено Приказом Министерства образования РФ от 22.10.99 № 636. (Приложение 2)

5. Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации. Утверждено Постановлением Министерства труда и социального развития РФ от 27.09.96 № 1; введено в действие инструктивным письмом Министерства общего и профессионального образования РФ от 28.01.97 № 7

6. Министерство образования Российской Федерации от 10.12.2002 № 4328 «О реализации решения коллегии Минобразования России от 19 ноября 2002г. № 22/2 (Приложение 3)

7. О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации Решение коллегии Министерства образования РФ от 29 марта 1995г. № 7/1 (Приложение 4)

8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (приложение к приказу Минобразования России от 11/02.2002 № 393)

9. О плане мероприятий по развитию службы практической психологии в системе Министерства образования РФ в 2000–2001 году. Решение коллегии Министерства образования Российской Федерации от 21.02.2000.№ 515

10. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» (Приложение 5)

11. Приложение к письму Минобразования России от 27.06.03 № 28-51-513/6. «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».

12. Рекомендации по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников. Требования к квалификации этих работников при присвоении им квалификационных категорий. Внесение изменений в приказ Минобразования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 31.08.95 № 463/1268. Утверждены приказом Минобразования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 14.12.95 № 622/1646.

13. Положение о психологической службе в системе народного образования. Утверждено Приказом Госкомитета СССР по народному образованию от 19.09.90 № 616.

14. О введении должности психолога в учреждениях народного образования. Письмо Госкомитета СССР по народному образованию от 27.04.89 № 16.

15. О введение в штаты дошкольных учреждений должности психолога и о подборе на эту должность специалистов. Письмо Министерства народного образования РСФСР от 30.11.89 № 247/18-21.

16. О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы: Постановление Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2006 года № 89

17. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы: Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.09.2005 № 1340-р // Официальные документы в образовании. - 2005. - № 26.- С.3-35.

18. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы: Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря

2005 г. № 803 // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. - 2006. - № 3.- С.2-36.

На основе общефедеральных документов разрабатываются региональные и муниципальные документы и программы создания, развития и работы системы Службы сопровождения обучающихся.

Законом «Об образовании» от 10.07.1992 7. № 3266-1 нормативно-правовое регулирование деятельности Службы отнесено к субъектам Российской Федерации, которые, в свою очередь, могут делегировать свои полномочия и ответственность органам местного самоуправления.

Нормативные документы регионального уровня

1. Положение о службе практической психологии в системе департамента образования города Москвы.
2. Постановление от 20 июля 1999г. № 660 «О городской программе развития образования «Столичное образование – 2».
3. Меморандум второй всероссийской конференции по психолого-педагогическому медико-социальному сопровождению в системе образования (проект). Проект обсужден и принят конференцией 14-16 марта 2001 года (Санкт-Петербург). (Приложение 6)
4. Решение коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ от 19 мая 1998г. № 7/2 «О работе центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи с безнадзорными детьми».
5. Закон Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 19.07.2006 № 84-оз "О формах устройства детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей, размерах денежных средств на содержание ребенка, об оплате труда приемных родителей, патронатных воспитателей, воспитателей детских домов семейного типа, о единовременных пособиях при передаче ребенка на воспитание в семью, устройстве на патронатное воспитание в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре".
6. Закон Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 27.12.2000 № 137-оз "О предоставлении именных целевых выплат детям Ханты-Мансийского автономного округа, родившимся в 2000 и последующие годы".
7. Закон Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 07.07.2004 № 45-оз "О поддержке семьи, материнства, отцовства и детства в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре".
8. Закон Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 14.07.2005 № 70-оз "О программе Ханты-Мансийского автономного округа – Югры "Социальная поддержка и социальное обслуживание инвалидов" в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на 2006-2008 годы".
9. Закон Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 02.12.2005 № 115-оз "О мерах по обеспечению прав детей-инвалидов и семей, имеющих детей-инвалидов, на образование, воспитание и обучение и о наделении органов местного самоуправления отдельными государственными полномочиями по

обеспечению прав детей-инвалидов и семей, имеющих детей-инвалидов, на образование, воспитание и обучение в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре".

10. Закон Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 21.12.2005 N 144-оз "О мерах социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и о наделении органов местного самоуправления муниципальных образований Ханты-Мансийского автономного округа - Югры отдельными государственными полномочиями по предоставлению и обеспечению мер социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре".

11. Закон Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 20.06.2006 № 60-оз "О наделении органов местного самоуправления муниципальных образований Ханты-Мансийского автономного округа - Югры отдельным государственным полномочием по предоставлению социальной поддержки по обеспечению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, жилыми помещениями"

12. Закон Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 07.11.2006 № 115-оз "О мерах социальной поддержки отдельных категорий граждан в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре".

13. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 05.10.2004 № 396-п "О реализации Закона Ханты-Мансийского автономного округа-Югры "О поддержке семьи, материнства, отцовства и детства в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре".

14. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 17.04.2006 № 76-п "О порядке выплаты компенсации затрат родителям на воспитание и обучение детей-инвалидов".

15. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа - Югры от 16.11. 2006 N 263-п "Об утверждении Порядка предоставления и использования средств бюджета автономного округа, передаваемых муниципальным образованиям для предоставления социальной поддержки по обеспечению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, жилыми помещениями".

16. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа - Югры от 21.12.2006 N 302-п "О реализации Закона Ханты-Мансийского автономного округа - Югры "О формах устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, размерах, порядке назначения и выплаты денежных средств на содержание ребенка, об оплате труда приемных родителей, патронатных воспитателей, воспитателей детских домов семейного типа в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре.

17. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 26.12.2006 № 311-п «О реализации мер социальной поддержки отдельных категорий граждан в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре по обеспечению лекарственными средствами, изделиями медицинского назначения, отпускаемыми по рецептам врачей бесплатно или с 50-процентной скидкой за счет средств бюджета автономного округа».

18. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа - Югры от 16.11. 2006 № 263-п "Об утверждении Порядка предоставления и использования средств бюджета автономного округа, передаваемых муниципальным образованиям для предоставления социальной поддержки по обеспечению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, жилыми помещениями".

19. Постановление Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 09.06.2006 № 78 «Об утверждении именных стипендий губернатора Ханты-Мансийского автономного округа-Югры».

20. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа - Югры от 20.04.2006 № 84-п «О стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки обучающихся в государственных образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, находящихся в ведении Ханты-Мансийского автономного округа – Югры».

Нормативно-правовое обеспечение деятельности является важным ресурсом для создания системы сопровождения. Наличие нормативно-правовой базы позволяет выстроить систему согласованного взаимодействия специалистов различного уровня. В результате анализа нормативно-правовой базы международного и федерального значения можно установить, что данные материалы регламентируют содержание и организацию работы образования определенных уровней и направленности в Российской Федерации.

В региональных и муниципальных системах, складывается позитивный опыт становления и развития различных моделей службы комплексного сопровождения образовательного процесса и формируется нормативно-правовая документация.

Так, например, в Вологодской области разработана «Концепция региональной службы комплексного сопровождения и программа ее развития» (приказ департамента образования Вологодской области от 03.04.2007 № 665). На ее основе, деятельность Службы комплексного сопровождения детей на муниципальном уровне в г.Череповце регулируют следующие нормативные документы:

- Положение о муниципальной службе психолого-педагогического и медико-социального сопровождения г. Череповца (утверждено приказом начальника управления образования мэрии г. Череповца № 878 от 19.12.2005 года).
- Приказ о составе Координационного Совета (от 23.09.2005 № 583).

С целью развития Службы на муниципальном уровне были разработаны:

- Программа развития муниципальной Службы комплексного сопровождения г. Череповца на 2007 -2012 г.г.
- План работы муниципальной Службы.

На уровне образовательных учреждений могут быть также разработаны локальные акты, регламентирующие деятельность служб психолого-педагогического и медико-социального сопровождения в данных учреждениях различных типов и видов.

В Новосибирской области основополагающими документами, регламентирующими деятельность Службы сопровождения являются:

- Концепция инновационного развития образования в Новосибирской области.
- Положение о Координационном совете комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования.
- Положение о Службе комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования.
- Положение о Главной областной психолого-медико-педагогической консультации.
- Примерное положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения.
- Примерные должностные инструкции специалистов Службы в рамках определённой организационно- содержательной модели деятельности.

Муниципальный (районный уровень) для организации деятельности Службы формирует свой пакет документов, в который должны войти:

- Положение о районном Координационном совете комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования.
- Положение о районной Службе комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования.
- Положение о психолого-медико-педагогической комиссии.
- Договоры о сотрудничестве в сфере функционирования Службы комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования.
- Договоры о межведомственном взаимодействии в области организации системы службы психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования.

Далее в рамках Программы развития Службы комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования утверждаются различные локальные акты, обеспечивающие решение нормативно-правовых, организационно-управленческих, научно-методических, информационных и кадровых задач развития Службы:

- Локальные акты, регламентирующие организацию и проведение психолого-медико-социального мониторинга с целью осуществления систематического анализа воздействия традиционных и инновационных психолого-педагогических,

педагогических и воспитательных технологий на качество обучения, состояние здоровья и личностные изменения обучающихся.

- Локальные акты, регламентирующие организацию и проведение проектирования и экспертизы образовательной среды с целью оценки соответствия образовательных, воспитательных, социальных программ, учебных пособий, образовательных маршрутов и других составляющих образовательной среды поставленным развивающим задачам, а также возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся; подготовка специалистов в этой области.

Организационно-управленческие, научно-методические, информационные и кадровые задачи решаются в каждом конкретном образовательном учреждении на основе той нормативно-правовой базы, которая обеспечивает функционирование и развитие системы психолого-педагогической, медико-социальной и правовой помощи субъектам образовательного процесса.

Деятельность муниципальных служб сопровождения в образовании ХМАО регламентируется в основном положениями федерального законодательства. Документы регионального уровня в основном представлены законами, регулирующими вопросы социальной поддержки детства. Среди этих законов можно выделить: Закон "О мерах социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и о наделении органов местного самоуправления муниципальных образований ХМАО - Югры отдельными государственными полномочиями по предоставлению и обеспечению мер социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в ХМАО– Югре"; Закон "О поддержке семьи, материнства, отцовства и детства в ХМАО - Югре" и др.

Анализ нормативно-правовой базы образования в Ханты – Мансийском автономном округе–Югре позволяет констатировать факт недостаточной разработанности пакета документов, регламентирующих деятельность по сопровождению детей и подростков на региональном и муниципальном уровнях.

Таким образом, выстраивая систему комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования, на региональном и муниципальном уровнях, необходимо формировать собственную нормативную базу, регламентирующую взаимодействие всех элементов Службы сопровождения обучающихся.

Литература

1. Клюева Т.Н. Концептуальные основы построения региональной психологической службы. / Т.Н.Клюева // Прикладная психология. – 2001.– № 4. – С.1-8.

2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы: Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.09.2005 № 1340-р // Официальные документы в образовании. - 2005. - № 26.- С.3-35.

3. Снегирева Т.В., Дорофеева Н.В., Коваленко С.В., Романко О.А., Федосюк Н. В. Модели сопровождения обучающихся в регионе ХМАО-Югра: Коллективная монография. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. – 230 с.

Н.В.Коденцева
Научный руководитель: Снегирева Т.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА В ВУЗЕ

Процесс преобразования и усовершенствования современной образовательной системы предполагает поиск новых методов организации учебного процесса в вузе, выявление психолого-педагогических условий, направленных на профессионально-творческое развитие личности студента, раскрытие ее индивидуальности, духовности, творческих способностей, способствующих профессиональному становлению.

На начальном этапе обучения студенты испытывают значительные трудности в учебно-познавательной деятельности, требующие сформированности познавательной самостоятельности, коммуникативных умений, ценностных ориентации. При этом, одновременно растут противоречия в становлении самооценки, самосознания и формировании позитивного образа - «Я». Создание благоприятных психолого-педагогических и социальных условий для преодоления студентами вуза трудностей адаптации в обозначенный период обеспечивают единство, непрерывность учебно-воспитательного процесса и преемственность в развитии личности.

Адаптация - это процесс, при котором организм приспосабливается к условиям внешней среды. Под адаптацией в широком смысле понимается особая форма отражения системами воздействий внутренней и внешней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия. В результате на основе индивидуального социального опыта происходит приобщение личности к определенным видам деятельности, которое происходит в данной специальной среде. В контексте целей обучения в вузе, адаптация первокурсника представляет процесс его интегрирования в студенчество, как социальную группу и означает принятие ее норм, ценностей, стандартов, стереотипов и требований. [1,2]

Проблемы, связанные с вхождением личности в новые обстоятельства жизнедеятельности, активно разрабатывались российскими и зарубежными учеными (Р.Г.Баярд, Г.Гертманн, И.Лангмейер, З.Матейчик, В.В.Москаленко, А.В.Мудрик, Ж.Пиаже, М.Раттер, А.Г.Харчев и др.).

Педагогическим проблемам обеспечения адаптационного процесса к профессиональной деятельности посвящены работы П.Р.Атутова, С.Я.Батышева, Ю.К.Васильева, В.А.Сластенина, Н.А.Томина, А.А.Шибанова и др. Исследованием

проблем адаптации обучающихся к новым условиям деятельности занимались Д.А.Андреева, Е.Я.Бабенко, С.М.Бурьков, Л.И.Васеха, Е.В.Витенберг, Б.А.Ефимов, Р.Г.Кузеев, СМ.Мадорская, В.Г.Попов, Н.А.Савотина, Т.В.Снегирева, Т.Г.Стефаненко, А.А.Сусоколов, Л.Л.Шпак и др. Взаимосвязь проблемы адаптации и социального становления личности отражена в исследованиях Б.П.Ананьева, М.И.Бобнева, В.Г.Бочаровой, М.А.Галагузовой, А.Н.Леонтьева, Р.А.Литвак А.М.Новикова, А.В.Петровского, Л.С.Рубинштейна, Е.В.Таранова, В.А.Ядова и др. [1,3,4]

Процесс адаптации это процесс приспособления, а значит такой процесс который необходимо направлять, или создавать условия для его более успешного протекания. Направленность и создание определенных условий это система деятельности преподавателя, то есть психолого-педагогическое сопровождение студентов.

Психолого-педагогическое сопровождение определяется как система профессиональной деятельности преподавателя, направленную на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия.

Построение такой системы учитывает, с одной стороны, педагогические и психологические закономерности образовательного процесса, а с другой - весь опыт практической работы со студентами, наработанные приемы и технологии. Психолого-педагогические закономерности становятся отправной точкой в постановке целей и задач психолого-педагогического сопровождения, в определении основных направлений педагогической и психологической помощи студенту.

Главная цель психолого-педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Опыт создания системы сопровождения показывает, что эта цель может быть реализована только тогда, когда достигается "стыковка" начальной и конечной целей деятельности по отношению к личности студента. Начальная цель взаимодействия - определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия - формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию.

Сопровождение рассматривается как процесс, как целостная систематическая деятельность вузовского преподавателя, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента и динамики его личностного развития в процессе обучения в вузе.

2. Создание психолого-педагогических и социальных условий для развития личности студентов, их успешного обучения и профессионального развития. На

основе данных психолого-педагогической диагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы развития студента, определяются условия его успешного обучения. Реализация данного аспекта предполагает наличие гибких схем построения учебно-воспитательного процесса, способного трансформироваться в зависимости от индивидуальных особенностей контингента обучающихся студентов.

3. Создание *специальных* психолого-педагогических и социальных условий для оказания помощи студентам, имеющим проблемы в обучении. Данное направление деятельности ориентировано на студентов, у которых выявлены определенные пробелы в довузовской подготовке, а также в усвоении учебного материала, в социально принятых нормах поведения, в общении с преподавателями и товарищами по группе, в повышенном уровне тревожности. Для оказания психолого-педагогической помощи таким студентам должна быть продумана система мероприятий, позволяющих им преодолеть или компенсировать возникшие проблемы.

Основными этапами и направлениями сопровождения студентов являются:

- Формирование профессионально-педагогической направленности личности студента.
- Формирование творческой готовности к педагогической деятельности.
- Формирование инновационной профессионально-педагогической позиции.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов - это многоуровневое и полиморфное взаимодействие, основная функция которого - стимулирование той индивидуальной совокупности личностно значимых потребностей субъекта образовательной деятельности, которая обуславливает его самореализацию. Оно ориентировано на изменение отношений субъектов образовательной деятельности, способствует созданию условий для повышения качества образования.

Литература

1. Адаптация и управление свойствами организма / под редакцией Сорокина А.П., Стрельникова Г.В., Вазина А.Н.- М.: «Медицина», 2005 г.
2. Александровская Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
3. Берёзин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука,2006 г. – 270 с.
4. Пахальян В. Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. 2002. № 1. С 38 – 44
5. Ром М.В. Адаптация личности в социуме. – Новосибирск: Наука, 2002. – 275 с.

Е.А.Козачук
Научный руководитель: Снегирева Т.В.

АНАЛИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА В ВУЗАХ

Научно-исследовательская работа (НИР) - работы научного характера, связанные с научным поиском, проведением исследований, в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и в обществе, научных обобщений и научного обоснования проектов. Деятельность по получению нового знания и подготовительный этап, на котором студенты получают навыки исследовательского поиска, изучают предшествующий опыт.

Вопросом научно-исследовательской деятельности в разное время занимались такие ученые как Сердобинцев В.Я, Сысоева М.Е., Кузеванова О.М., Новикова А.М., Бережнова Л.Н., Богословский В.И., М. Хайдеггер, О. Конт, Хлызова Н.Ю., Н.Г. Луд, А.П. Солодков, В.А. Косинец. Они подчеркивали, что одна из задач укрепления интеграции науки и образования в вузе заключается в поиске путей, механизмов и форм осуществления поддержки коллективов преподавателей и студентов, участвующих в научно-исследовательской деятельности. Наиболее перспективной формой организации НИРС является функционирование различных научных объединений: проблемных групп, студенческих научно-исследовательских лабораторий, конструкторских и проектных бюро, ТЭП (Творческая экспериментальная площадка), ВНИКС (Временный научно-исследовательский коллектив студентов).[2] Практика свидетельствует, что работа в таких объединениях позволяет не только в полной мере продемонстрировать умения и навыки студента в проведении научных исследований, но и выделить из их числа наиболее перспективных и талантливых.

Характерными чертами объединения являются инициатива, самодеятельность молодежи, а его структура – демократичная, без жесткой иерархии, позволяющая раскрыть, проявить, а часто – открыть свои индивидуальные интересы (личные интересы могут перерасти в общественные).

В ходе анализа опыта организации СНО окружных вузов (СурГПУ, НГГУ, ЮГУ, ТюмГНГУ, СГУ) выделены следующие особенности:

- Во всех учебных заведениях представлена иерархическая система управления СНО с некоторыми вариациями (в основном - от совета или председателя СНО университета к советам СНО факультетов).
- Основные направления работ различных СНО основаны на развитии научно-исследовательской деятельности, СНО рассматривается как средство организации НИРС.
- Контролирующие структуры СНО преподавательского состава (кураторы) различны в каждом вузе; не представлены цели, задачи, особенности кураторства СНО.

- СНО рассматривается как самостоятельно организованная работа студентов, регламентом которой являются положениями и уставами. Направляющая и контролирующая структура и деятельность преподавательского состава зачастую не указана.

Таким образом, можно констатировать следующее:

- Студенческое научное общество объединяет студентов и ученых университета с целью решения актуальных задач науки и техники.
- Основной целью работы научного общества является формирование личности будущего специалиста и развитие его творческих способностей. Системный подход к организации научной работы студентов предполагает учет двух принципов. Первый принцип заключается в том, что усилия преподавателей и студентов направлены на достижение двуединой цели: получение новых знаний и подготовку специалистов высшей квалификации. Важно, чтобы студент делал хотя бы малую часть общей серьезной научной работы. Из этого, вытекает второй принцип, предполагающий единство учебной и внеучебной научной работы студентов (научные кружки, секции).[1]
- Целью СНО является выявление и удовлетворение потребностей студентов в научно-исследовательской работе, содействие развитию их научного потенциала и формированию навыков самостоятельного творческого исследовательского поиска, подготовка резерва научно-преподавательских кадров.
- Члены СНО приобретают навыки подготовки публичного выступления, умение хорошо представить свои материалы и активно участвовать в дискуссии, отстаивая свою точку зрения. Активные члены СНО – это тот резерв, из которого академия получает постоянную подпитку новыми преподавателями, аспирантами и соискателями ученых степеней. Все изложенное демонстрирует несомненную полезность СНО. [4]
- Направления деятельности СНО весьма разнообразны. Они охватывают сферу интересов, как преподавателей, так и студентов. Однако ведущими направлениями становятся те, которые реализуют общие направления научно-методической работы образовательного учреждения.[1]
  - Научное студенческое общество (НСО) - массовая общественная организация, на добровольных началах объединяющая студентов, проявивших склонность к самостоятельной творческой научно-исследовательской деятельности, а также аспирантов и преподавателей.
  - Объединяет все научные студенческие образования. (Научный кружок, лаборатория, проблемная группа). [3]
  - СНО рассматривается как средство организации научно-исследовательской работы студентов.

Двусторонний процесс творческого развития преподавателя и студента способствует преемственности поколений, созданию и развитию научной школы, в рамках которой идет подготовка кадров высшей квалификации.

Литература

1. Бережнова Л.Н., Богословский В.И.. Научно-исследовательская работа студента как гуманитарная технология. Учебное пособие РГПУ им. А. И. Герцена Санкт-Петербург 2007.5-6 стр.
2. Вильянов С. В.Научно-исследовательская работа студентов и пути её совершенствования. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bestreferat.ru/referat-31826.html
3. Войтова И.В. Научно-исследовательская работа студентов – одна из форм подготовки научных кадров [Международная научно-практическая конференция «Подготовка научных кадров высшей квалификации с целью обеспечения инновационного развития экономики»]. Материалы конференции. – Мн.: ГУ «БелИСА», 2006. – 146 с.] [Электронный ресурс] Режим доступа: http://belisa.org.by/ru/izd/other/Kadr2006/kadr33.html
4. Ермакова Л.А., Хилкова. Н.Л.. Научно-исследовательская работа студентов как начальный этап формирования вузовской науки. ФГОУВПО Орловский государственный аграрный университет, Орёл, Россия/ журнал успехи современного естествознания. Издательский дом "академия естествознания" [Электронный ресурс] Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=9935295

Г.А.Лосева

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

По данным различных авторов, а это известные специалисты в области коррекционной педагогики и психологии - Выготский Л.С., Якобсон П.М., Тригер Р.Д., Корнев А.Н.- несколько десятков процентов детей не могут овладеть школьными навыками по состоянию своего нервно-психического здоровья. При этом у 2-10% учеников массовой школы препятствием для обучения становится дислексия. Работ, посвященных специально дислексии, очень мало. В имеющихся же, как правило, раскрывается педагогический аспект этого расстройства. Почему педагогический? Потому, что письмо и чтение из цели начального обучения должно превратиться на определенном этапе в средство дальнейшего получения знаний обучающимися, а если чтение и письмо «хромает», да еще имеет органическую основу, то ясно, что учителя начальных классов первыми сталкиваются с трудностями детей в овладении грамотой. Проблемы усвоения тех или иных школьных предметов являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении. Среди них на первом по частоте месте стоят нарушения чтения и письма. Разнообразные нервно-психические расстройства могут вызывать нарушения усвоения устной и письменной речи. В первую очередь это состояния общего психического недоразвития, аномалии зрительного и слухового анализаторов, недоразвитие устной речи. Стойкие нарушения письма часто возникают у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценными зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных психических процессов, почти никак себя долгое время не

проявляющих, но создающих серьезные препятствия при овладении письмом и чтением. И следует отметить, что данные состояния усугубляются стрессовыми факторами, провоцирующими предрасположенность к речевым нарушениям. Несчастье таких детей заключается в том, что даже родители имеют поверхностные представления о речевых проблемах своих детей, и они, как правило, ограничиваются внешним проявлением - дефектным звукопроизношением. Глубинные же причины органического происхождения для них часто неведомы. Ребенок может быть достаточно сообразительным, даже одаренным, но иметь низкий уровень внимания или несовершенную зрительно-моторную координацию. Внимание, память, сукцессивные функции, пространственная ориентировка, речевые навыки, зрительно-моторная координация сами непосредственно не определяют интеллектуальный потенциал, но являются базисными в учебной деятельности. А при нарушениях предпосылок интеллекта интеллектуальная деятельность существенно осложняется.

С большим постоянством у детей с дисграфией и дислексией обнаруживаются клинические симптомы и электроэнцефалографические феномены, свидетельствующие о поражении подкорковых и стволовых активирующих систем мозга. Это служит причиной снижения умственной работоспособности, нарушения произвольной концентрации внимания, повышенной отвлекаемости. Очень часто расстройства внимания носят модально специфический характер. В этом случае у детей чаще страдает зрительное произвольное избирательное внимание. Расстройства внимания и умственной работоспособности в составе синдрома церебрастении сочетаются с неполноценностью сукцессивных операций. Сукцессивные процессы, то есть анализ и синтез временных последовательностей сигналов и стимулов, тесно связаны со способностью к произвольной избирательной концентрации внимания. То есть, мы имеем замкнутый круг. Это наши дети из классов КО, имеющие в анамнезе диагнозы - минимальная мозговая дисфункция, астено-невротический синдром, церебрастенический синдром, гиперактивность с дефицитом внимания, резидуальная энцефалопатия, дизартрия.

При резидуальных энцефалопатиях, в частности, наблюдаются отклонения в развитии зрительно-пространственной ориентировки и зрительно-моторной координации. Это тормозит овладение графическим образом буквы, препятствует автоматизации графо-моторных навыков, что проявляется в замедленности акта письма, нестабильности почерка, в смешении при письме графически сходных букв.

Таким образом, мы видим, что проблема овладения навыком чтения и письма является сложным переплетением *причин, условий и предпосылок*. Трудности в обучении возникают как результат сочетания групп явлений - биологической недостаточности определенных мозговых систем, далее - возникающей на этой основе - функциональной недостаточности, и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии и незрелым психическим функциям.

Таким образом, синдромы дисграфии и дислексии - явления, возникающие на пересечении биолого-психологических и социокультуральных закономерностей. Поэтому их диагностика и коррекция включают широкий спектр клинико-психологических и психолого-педагогических методик.

Концептуальный подход к проблеме специфических нарушений письма и чтения за последнее время существенно изменился, стал глубже и сложнее. Стало очевидным, что работая с детьми-логопатами, нельзя вычленять речевую патологию из контекста неврологического статуса. Любая из возможных причин состояния синдрома дислексии и дисграфии вызывает патологические изменения лишь при наличии определенных внутренних условий. К внутренним условиям относятся наследственные задатки, иммунологические и реактивные ресурсы организма, возрастные и половые особенности мозговых тканей, их резистентность и пластичность, характер церебральной нейродинамики, то есть комплекс признаков, традиционно относимый к понятию «конституция человека». Сюда же следует добавить и последствия перенесенных заболеваний. Однако даже в этом случае возникновение дислексии и дисграфии не является фатальным. Окончательный исход зависит от того, насколько методы и приемы обучения ребенка оказались адекватными его сохранным способностям. Одним детям помогает развернутое вербализованное преподнесение алгоритма навыка, другим - усвоение грамоты облегчается, если оно происходит на уровне непроизвольного запоминания в процессе игры. В коррекционной работе с детьми, имеющими трудности в обучении, школьный логопед сталкивается с необходимостью выстраивать методику, опираясь на сохранные и щадя слабые звенья познавательной сферы. Задачей логопеда становится обеспечение разнообразной практики для развития языковой способности и наблюдательности, для формирования речевой коммуникации и развития эмоционально-волевой сферы с учетом ведущих у ребенка модальностей. Система оказания помощи таким детям определяется комплексом проблем, и задачу следует понимать шире, чем только обучение письму и чтению. Заслуживает рассмотрения вопрос, как должна проводиться такая работа.

Ввиду того, что психологические аспекты в логопедической работе являются приоритетными, вопрос адаптации детей-логопатов к школьной жизни выходит на первый план. Основными разделами коррекционной работы являются следующие: психотерапевтическая работа с ребенком и семьей, педагогические мероприятия и обязательно медикаментозное лечение, поскольку дислексия и дисграфия – это большой синдром, включающий нарушения предпосылок интеллекта, когнитивную незрелость, языковую недостаточность, фрустационные изменения, соответствующие поведенческие реакции. Каждый из разделов имеет свою специфику, но есть и общие принципы, на которых основывается весь комплекс мероприятия.

Первый раздел - Раннее начало коррекции.

Как и при многих расстройствах, ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышает шансы на успех. Комплексность мероприятий: все разделы работы должны проводиться одновременно.

Второй раздел- Преемственность между представителями отдельных служб, участвующих в коррекционной работе - врачом, психологом, логопедом и учителем, у которого учится ребенок. Особенно важен контакт психолога и логопеда с учителем. Это необходимо для согласованности коррекционных занятий с программой школы, и, наоборот, для внесения необходимых изменений в методику преподавания в классе. При необходимости предоставляется возможность создать для ребенка щадящие условия обучения в классе.

Третий раздел- Включение родителей в коррекционную и психотерапевтическую работу с ребенком.

Без сотрудничества учителя и родителей успех в коррекции однозначно недостижим. Родители должны знать цели коррекции - ближайшие и отдаленные, ожидаемый результат и предполагаемые сроки коррекции. Это необходимо не только из этических соображений, но и способствует вовлечению родителей в работу и формированию у них трезвого взгляда на вещи. Основная задача родителей - закрепление навыков, полученных в коррекционной работе. Очень важно отмечать похвалой каждый успех, даже очень незначительный и может быть, авансом, потому что это может оказаться толчком для преодоления очередного барьера. Ощущение успеха, его вкус окрыляет ребёнка, и он готов преодолевать трудности, но при помощи взрослого человека. Еще на диагностическом этапе следует прогнозировать объем помощи, на которую способны родители, их готовность к сотрудничеству. В практике встречаются случаи, когда родители выражают полную готовность сотрудничать, но столкнувшись с необходимостью систематических ежедневных занятий в течение длительного периода времени, быстро прекращали их. С самого начала родителей надо подготовить к сотрудничеству с врачом, психологом, логопедом, учителем. Нужно убедить их в абсолютной необходимости этого и на протяжении всего курса реабилитации постоянно контролировать выполнение детьми домашних заданий. В социально неблагоприятных семьях нередко вообще не приходится рассчитывать на помощь. Тогда следует выбирать организационные формы работы, основывающиеся на внесемейных методах коррекции. Медикаментозные средства, используемые в лечении дислексии и дисграфии, делятся на две категории- с преимущественно патогенетическим и с симптоматическим действием. Курсы лечения следует проводить 2-3 раза в год, предпочтительно в учебное время под наблюдением врача. Патогенетическое медикаментозное лечение является необходимым во всех случаях комплексной коррекционной работы. И необходимо, прежде всего, тем детям, у которых выявлены симптомы минимальной мозговой дисфункции, резедуально-органические расстройства, церебральная астения, нарушения активности и внимания. И результат работы логопеда будет зависеть от того, насколько методы и приемы обучения ребенка

окажутся адекватными его сохранным способностям. Специалисты, изучавшие эмоции нормативно развивающихся детей, подчеркивают, что сам факт называния чувства, обозначения его словом, фиксирует для человека присущие определенному чувству качества и свойства. Непонимание причин, порождающих те или иные проявления чувств, недостаточное владение лексикой, обозначающей колорит эмоционального состояния, затрудняет восприятие художественного образа, т.е. является препятствием к изучению одного из ведущих школьных предметов - литературы. Кроме того, недоразвитие эмоциональной сферы детей затрудняет формирование их общения, развитие доброжелательных межличностных отношений. Совершенно очевидно, что необходимо создание специальной системы комплексных занятий по ознакомлению детей с миром человеческих эмоций, их проявлений, причин возникновения и словесным обозначением. Прообразом такого раздела может служить имеющийся в образовательной системе курс «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи». Специальная работа по коррекции развития эмоциональной сферы детей классов ККО может играть решающую роль в социализации обучающихся, имеющих неврологический статус.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений.-т.4 М.-1984г.
2. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. Санкт-Петербург,2003г.
3. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей.
4. Тригер Р.Д. Звуки речи, слова, предложения - что это? Части 1, 2, 3, Смоленск, 2000г.
5. Якобсон П.М. Психология чувств. Москва,1956г.

И.А.Лутченко

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ИНТЕНСИВНОГО РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

С переходом ребёнка в среднее звено обучения общеобразовательной школы, когда резко увеличивается количество предметов и объём информации, общая успеваемость, как правило, снижается из-за отсутствия у обучающегося навыков интенсивного обучения, что приводит к учебным перегрузкам, переутомлению. Большое количество времени затрачивается на подготовку домашнего задания, снижается выносливость нервной системы ребёнка, сокращается круг интересов, теряется мотивация к обучению (А.Н.Буров).

Учебная деятельность предъявляет всё более высокие требования к способностям учащихся. Способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, от которых зависит легкое и успешное овладение умениями и навыками в соответствующей деятельности (В.А.Крутецкий). Научные

основы исследования способностей заложены в работах Б.М.Теплова, В.С.Мерлина, Е.А.Климова, К.М.Гуревича и других.

Развитие способностей, как общих, так и специальных, способствует индивидуализации обучения и воспитательной деятельности, позволяет прогнозировать и осуществлять психолого-педагогическую поддержку развития личности обучающихся. Оно существенно зависит от того, насколько удаётся сформировать у школьника свой особый индивидуальный стиль деятельности, оптимальный именно для него, компенсирующий его природные недостатки и максимально использующий его достоинства.

Согласно теории Е.А. Климова, индивидуальный стиль деятельности представляет собой устойчивую систему приёмов и способов деятельности и является средством эффективного приспособления к объективным требованиям.

Умение «управлять» процессами познания – необходимое условие сознательного и прочного усвоения знаний, формирования различных навыков и умений. В условиях оптимальной организации учебного материала исключаются зубрёжка и формализм в усвоении знаний.

Когнитивная сфера учащихся успешно развивается в результате систематического выполнения ими учебных, познавательных задач. Её совершенствование непосредственно связано с развитием всех психических познавательных процессов. Так, развитие мышления школьников связано с формированием у них анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения, классификации. Память развивается в результате выполнения мнемических задач, а её совершенствование связано, в свою очередь, с овладением учащимися способами мышления в качестве приёмов запоминания и воспроизведения.

Развитие мышления, являясь непосредственным условием развития памяти, служит вместе с тем необходимой предпосылкой её развития. До того как применять классификацию объектов в целях запоминания, ученик должен сначала научиться классифицировать в процессе выполнения познавательных задач.

Таким образом, основной путь развития когнитивной сферы учащихся заключается в формировании у школьников процессов понимания, мышления как специально направленных познавательных умственных действий, доведение их до обобщённых умений и навыков и применение в качестве приёмов запоминания и воспроизведения.

В целях рационального использования познавательных процессов в усвоении учащимися знаний и создания условий успешного развития своих способностей необходимо учить школьников различать познавательные и мнемические задачи (понять, разобраться в материале и запомнить его) и вооружить их умением по-разному их выполнять.

А.Н.Буровым, П.В.Карпуниным, Г.И.Лякшевой и др. разработана система интенсивного развития способностей (СИРС). Ядро СИРС – подсистема развития навыков интенсивного обучения и мышления. Навыки интенсивного обучения – это когнитивные навыки, которые связаны с оптимизацией (получение максимального

результата при минимальных затратах времени и усилий) восприятия, переработки, хранения и воспроизведения информации.

Уникальность СИРС заключается в использовании компьютерных технологий в качестве поддержки теоретических занятий по комплексному развитию способностей, развитию навыков интенсивного обучения – развитию навыков быстрого чтения (скорочтения), развития памяти (механической, образной, ассоциативной, логической), пространственных представлений и мышления на основе чтения, системного мышления.

В качестве скорочтения выступает процесс восприятия информации. В младших классах большой упор делается на технику выразительного чтения вслух и очень мало внимания уделяется овладению навыков чтения «про себя». Большой объём чтения вслух приводит к тому, что учащиеся и при чтении «про себя» фактически читают с такой же артикуляцией, с такой же амплитудой речедвигательного аппарата, как и при чтении вслух.

В этом случае под техникой чтения понимается процесс, состоящий из трёх этапов: зрительное восприятие информации → произнесение текста → осуществление смысловой свётски – перевод смысла на свой словарный запас (интериоризация).

Использование речедвигательного компонента снижает восприятие информации. Возникает необходимость обучать учащихся умению отключать, в случае необходимости, слух и речедвигательные каналы, создавая новые непосредственные связи между зрительным анализатором и корой головного мозга.

После того, как учащиеся проходят букварь, ведущим способом чтения является послоговое. Учащиеся осваивают ступенчатое увеличение слогов. Что же касается чтения словами, то этот способ осваивается учащимися стихийно, на интуитивном уровне. В этот период резко возрастает количество ошибок, по сравнению с послоговым чтением.

Несовершенство техники чтения резко снижает у учащихся интерес к познавательной деятельности. У медленно читающих учеников внимание быстро переключается на отвлеченные мысли и интерес к чтению снижается. Длинные текстовые фрагменты читаются медленно и с низкой эффективностью. Быстрое чтение тренирует устойчивость внимания и способствует более глубокому усвоению текстового материала.

Таким образом, использование СИРС позволяет:

- ✓ тонко учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, что позволяет оптимизировать процесс развития способностей;
- ✓ резко сократить время обучения, а значит повысить качество развития;
- ✓ увеличить интеллектуальную активность у школьников более высокими темпами по сравнению с другими методами развития при существенном снижении утомляемости;
- ✓ развить читательскую деятельность как познавательную, знаковое общение и средства саморазвития.

Литература

1. Блонский П.П. Память и мышление. М., 1979.
2. Буров А.Н. Система интенсивного развития способностей // Информатика и образование. Новосибирск, 1997, № 2. С. 47 – 60.
3. Карпунин П.В., Лякшева Г.И. Автоматизированная система развития навыков интенсивного обучения для школьников. Новосибирск, 1997.
4. Мышление: процесс, деятельность, общение / под ред. А.В.Брушлинского. М., 1982.
5. Платонов К.К. Проблемы способностей. М., 1972.
6. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М., 1986.

Т.Т.Архипова, В.Н.Лянзберг

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА НА РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ

В последнее время в нашем обществе все более остро встает вопрос о воспитании творческой личности. В связи с этим возникает особая необходимость в изучении развития творческих процессов и нахождения методов и средств их оптимизации. Игровая деятельность детей и их воображение являются основой творческой деятельности. Дошкольный возраст считается классическим возрастом игры. Д.Б.Эльконин отмечает, что в этот период возникает и приобретает наиболее развитую форму особый вид детской игры, который в психологии и педагогике получил название сюжетно-ролевой.

Значение игровой деятельности в развитии и воспитании ребенка рассматривается как педагогами, так и психологами. Большинство педагогов расценивают игру как серьезную и необходимую для ребенка деятельность. В современной дошкольной педагогике игра рассматривается как деятельность, оказывающая развивающее воздействие на личность ребенка, начиная с раннего возраста.

В отечественной психологии и педагогике существует множество исследований, посвященных игре детей дошкольного возраста как одному из видов их деятельности. Это работы Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, Л.А.Венгера, С.Л.Рубинштейна, Н.Я.Михайленко, Н.А.Коротковой, Г.А.Урунтаевой и др. Особенности сюжетно-ролевой игры раскрыты в работах психологов Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, А.В.Запорожца и педагогов Д.В.Менджерицкой, А.П.Усовой, Н.Я.Михайленко и др.

Эти исследователи отмечают, что особенно важна игра для детей в возрасте от одного года до семи лет, потому что через воспроизведение в игровом процессе действий взрослых и отношений между ними дети познают окружающую

действительность. Предпосылки сюжетно-ролевой игры кроются в особенностях развития игровой деятельности детей раннего возраста. Источниками развития игровой деятельности малыша выступают окружающие его предметы, действия с которыми не имеют какого-либо продолжения и лишь формально (а не содержательно) переходят одно в другое.

С точки зрения Л.С.Выготского воображение складывается в игре, которая отличается созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие. Д.Б.Эльконин рассматривает мнимую ситуацию в игре как «модель социальных отношений, в которой ребенок осуществляет моделирование, обобщение, схематизацию, замещение и перенос действий на новые игрушки» [3, 127]. В исследовании О.М.Дьяченко [1] показано, что высокий уровень развития воображения проявляется как вариантность создаваемых ребенком образов.

Первые проявления воображения можно наблюдать уже у ребенка раннего возраста. По наблюдениям А.П.Усовой и А.В.Запорожца, в конце второго – в начале третьего года жизни на основе следов прежних раздражений, путем новых их сочетаний у ребенка начинают возникать первые образы воображения. Эти предпосылки воображения сказываются в первых сюжетных играх преддошкольников, а также в том интересе, который они обнаруживают к простейшим историям, рассказываемым им взрослыми. Что является предпосылкой возникновения сюжетно-ролевых игр.

Цель исследования – выявить влияние предпосылок сюжетно-ролевой игры на развитие воображения детей раннего возраста.

Для определения *уровня сформированности предпосылок сюжетно-ролевой игры* у детей раннего возраста использовалась методика, разработанная Н.Я.Михайленко, состоящая из трех опытов, каждый из которых соответствует высокому, среднему и низкому уровню развития предпосылок сюжетно-ролевой игры у испытуемых. Уровень развития предпосылок сюжетно-ролевой игры у испытуемых в этом случае определяется по характеру инструкции, которую дает взрослый.

Для определения *уровня развития словесных форм воображения* использовались три методики, разработанные Н.Н.Палагиной [3] .

В исследовании приняло участие 20 детей младшей группы детского сада 4-го года жизни ДОУ «Брусничка» г. Югорска.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком. По окончанию эксперимента все испытуемые распределились на три группы: с высоким, средним и низким уровнем развития словесных форм воображения по каждой из трех методик.

Использование выше указанных четырех методик позволяет выявить уровни развития предпосылок сюжетно-ролевой игры и словесных форм воображения детей 4-го года по трем заданным параметрам, сравнить полученные результаты и сделать вывод о влиянии уровня развития предпосылок сюжетно-ролевой игры на воображение детей раннего возраста.

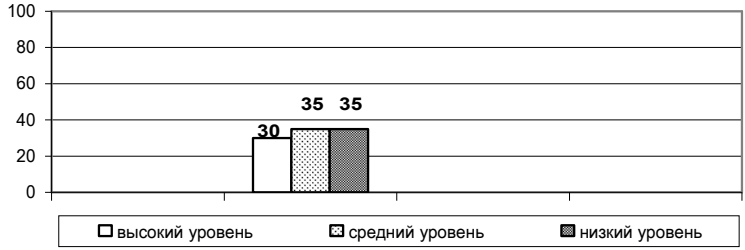

Рис. 1. Уровень развития предпосылок сюжетно-ролевой игры у детей раннего возраста на констатирующем этапе эксперимента

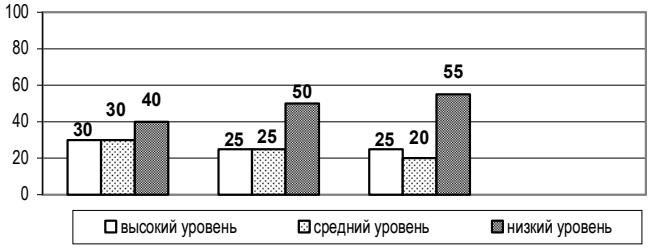

Рис. 2. Уровень развития словесных форм воображения у детей раннего возраста на констатирующем этапе эксперимента (по трем методикам)

Результаты эксперимента показали, что все испытуемые по уровню развития предпосылок сюжетно-ролевой игры и словесных форм воображения делятся примерно на три равные группы: с высоким, средним и низким уровнем. Важной особенностью является тот факт, что уровень развития словесных форм воображения у всех испытуемых не превышает уровня развития предпосылок сюжетно ролевой игры. У ребенка раннего возраста не может быть хорошо развитого воображения, если у него не сформирован тот вид игры, который должен соответствовать его возрасту (сюжетно-ролевая игра, режиссерская игра).

Таким образом, результаты исследования показывают, что у детей раннего возраста предпосылки сюжетно-ролевой игры оказывают прямое влияние на развитее воображения, в частности его словесных форм. Процесс формирования предпосылок сюжетно-ролевой проходит более эффективно, если используется система игр-занятий, направленная на их развитие. Это в свою очередь положительно влияет на развитие воображения детей раннего возраста.

Литература

1. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996.

2. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока: психологические механизмы формирования. М., 1997.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999.

Т.Т.Архипова, И.Н.Маврина

УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ ВО ВПЕЧАТЛЕНИЯХ КАК УСЛОВИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДЕНЦА

Известно, что потребность во впечатлениях – это начальный уровень познавательной потребности, ее фундамент (Авдеева Н.Н., Божович Л.И., Лисина М.И.). Возникая примерно на третьей-пятой неделе жизни ребенка, она является базой для формирования других социальных потребностей, в том числе и социальной по своей природе потребности в общении ребенка с матерью.

Анализ психолого-педагогической литературы, изучение опыта педагогических и медицинских работников по развитию личности младенцев позволяют выделить противоречия между:

- потенциальными возможностями потребности во впечатлениях как ведущей потребности младенческого возраста и отсутствием целостной системы занятий и упражнений, позволяющих развивать эту потребность у младенцев;

- между необходимостью формирования у детей первого года жизни познавательной потребности и неразработанностью психолого-педагогических условий, необходимых для этого, и методик по их практическому применению. Данные противоречия определяют особую значимость проблемы удовлетворения потребности во впечатлениях для полноценного развития личности ребенка в младенчестве.

Длительность состояния беспомощности приводит к тому, что долгое время лишь через посредство взрослых дети могут насытить свою жажду впечатлений. Таким образом, потребность в новых впечатлениях рождает у детей стремление вступить в контакт с взрослыми. Так возникает первая группа мотивов общения, которые называются познавательными.

В период младенчества, когда потребность во впечатлениях должна удовлетворяться в полной мере, поскольку от этого зависит нормальное развитие малыша, очень многое зависит от родителей. Познавательному развитию ребенка способствует разнообразие впечатлений, которые он получает в первую очередь от матери. Взрослые, ухаживающие за ребенком, должны удовлетворять его потребность в новых впечатлениях.

Исследования Школяр Л.В. убедительно доказывают исключительно благотворное влияние на развитие и умственные способности младенца классической музыки, колыбельных, исполняемых матерью. Задолго до того, как младенец

начинает понимать и произносить первые слова, у него возникают отчетливые реакции на музыку. Вот почему многие родители инстинктивно предпочитают общаться со своими детьми с помощью мелодий. Но лучше всего, если этот процесс будет организованным, систематическим и целенаправленным.

Значительный вклад в музыкальную деятельность внес французский исследователь, врач-фониатр, Альфред Томатис. Одним из его открытий является лечение музыкой детей в утробе матери. Им была доказана активная реакция эмбриона на музыку: быстрая и шумная возбуждает, вызывает недовольство, медленная – успокаивает. Томатис провел исследование и доказал, что ухо еще не родившегося ребенка начинает слышать звуки извне по прошествии 4,5 месяца после зачатия. Чтобы повысить интеллект ребенка и привить ему интерес к музыке на самом раннем этапе развития, Томатис предложил проводить музыкальные сеансы для будущих мам как в специально оборудованной клинике, так и в домашних условиях с использованием, как классической музыки, так и детских колыбельных песен.

Влияние музыки на состояние детей первым в России начал изучать психоневролог В.М. Бехтерев еще в начале XX столетия. Уже тогда были получены данные о том, что музыка не только развивает детей, но и оздоравливает их, что детям полезно слушать классику и колыбельные.

Современные психологи утверждают, что детям для эмоционального развития необходимо слышать не только мамину речь, но и пение (даже если у нее нет ни музыкального голоса, ни слуха). Таким образом, ребенок заряжается эмоционально и узнает, что люди не только говорят, смеются, чихают, но и поют.

В настоящее время достоверно установлено положительное влияние музыки на развитие плода и неврологический статус новорожденных. Музыка способствует улучшению соматических и функциональных показателей у новорожденных. Применение сеансов музыки у новорожденных детей способствует нормализации частоты дыхания и частоты сердечных сокращений. Младенцы с гармонизированной с помощью музыки внутренней жизнью лучше приспосабливаются к взрослой жизни, лучше «вживаются» в семью, легче находят общий язык со сверстниками. С помощью этой музыки матери удается открыть ребенку мир, расширить его кругозор, его эмоциональную сферу деятельности, ей легче общаться с растущим ребенком, воспитывать, направлять его развитие.

Целью нашего исследования является изучение потребности младенца во впечатлениях и способы их удовлетворения (на примере музыки). Исследование проводилось в домашних условиях: на квартирах матерей и детей, участвующих в эксперименте. В исследовании приняли участие 4 матери и 4 их дочери младенческого возраста (от 3 недель до 6 месяцев). Двое младенцев (Катя Б. и Оля Р.) с их матерями – экспериментальная группа и двое младенцев (Аня К. и Ирина М.) и их матери – контрольная группа.

В соответствии с целью определены задачи исследования: проследить реакцию новорожденных экспериментальной и контрольной групп на голос матерей;

отметить реакцию новорожденных экспериментальной группы на спокойные и учащенные удары пульса матерей и разнохарактерную музыку (в младенческом возрасте); проанализировать и сравнить результаты личностного развития младенцев, полученные в экспериментальной и контрольной группах.

Исследование проводилось в течение 6 месяцев: с момента, когда детям исполнилось 3 недели, до 7 месяцев. В экспериментальной группе младенцев проводился формирующий этап эксперимента, во время которого специально использовалась программа по удовлетворению потребности младенцев во впечатлениях, включающая различные музыкальные средства (например, слушание новорожденными спокойных и учащенных ударов биения сердца их матерей; слушание «Вивальди» В.А. Моцарта; фортепианной музыки, исполняемых матерями; детских песенок, колыбельных, напеваемых матерями и в записи разных авторов, игры с музыкальными и светящимися игрушками; с подвисными погремушками и т.д.). В контрольной группе такие средства не использовались, личность младенца развивалась в обычных условиях.

В исследовании основными методами выступили: наблюдение за поведением и личностным развитием младенцев во время использования музыки; беседы с матерями по поводу влияния музыки на удовлетворение потребности детей во впечатлениях; контент-анализ. Для проведения эксперимента использовался следующий материал: компакт-диски с записями: сердцебиения матерей младенцев; «Вивальди» В.А. Моцарта; классической музыки (Моцарт, Бах, Бетховен, Беллини, Шуберт, Глинка, Чайковский, Прокофьев и т.д.); музыкальные игрушки для младенцев; самодельные шумовые инструменты (баночки с насыпанными в них крупой, камушками и т.д.); дневник наблюдений матери и экспериментатора.

Сравнительный анализ результатов исследования показал, что на контрольном этапе личностное психическое развитие младенцев экспериментальной группы и особенно развитие потребности во впечатлениях шло с опережением.

В начале 7-го месяцев у девочек экспериментальной группы отмечены такие проявления поведения, которые характерны для детей 8ми месяцев. Например: при организованной игре в прятки ребенок с интересом смотрит в направлении, в котором появляется лицо взрослого, и смехом приветствует его появление; громко и четко произносит различные слоги; визжит и гулит от удовольствия; в лепете появляются звукосочетания типа: «дай-дай-дай», «та-та-та»; показывает нос, глаза и т.д. другого человека; настойчиво тянется к предмету, который его интересует, а, добравшись до него, радуется; узнает и различает близких людей на фотографии.

В контрольной группе все эти проявления потребности во впечатлениях, которые демонстрировали младенцы экспериментальной группы, не были сформированы. Это позволяет сделать вывод о том, что удовлетворение потребности младенца в новых впечатлениях, в том числе и музыкальных, является важным условием его психического развития.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества / Н.Н. Авдеева и др. – М.: АСТ, 2002.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2008.
3. Кольцова М.М. Формирование двигательных функций ребенка / М.М. Кольцова // Психология развития. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001.
4. Кистяковская М.Ю. О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни / М.Ю. Кистяковская // Вопросы психологии. – 1965. - № 2.
5. Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками // Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии / Под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
6. Музыкальная терапия для всей семьи: электронный ресурс / Медицинская информационно-консультационная система. 2009. – Режим доступа: http://www.ill.ru/cgi-bin/form.news.prn.pl?c_article=1231
7. Школяр Л.В. Ребенок в музыке, музыка в ребенке / Л.В. Школяр // Дошкольное воспитание. – 1992. - № 4. – С. 9-11.

Н.С.Марухина
Научный руководитель: Снегирева Т.В.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗОВ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Актуальной задачей высшего образования является формирование зрелой самостоятельной личности студента, адаптированной к постоянно меняющимся условиям современной жизни.

Наличие и функционирование социально-психологической службы вуза является одним из свидетельств высокого уровня развития высшего образования в стране.

Первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже 19-20 веков и связаны с так называемой педологией, которую И.А. Арямов (1928) определял как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности. [4]

С начала 80-х годов происходит интенсивное становление психологической службы дошкольного и школьного образования, изучение научных основ, обсуждение возможных форм и методов работы практических психологов.

Изучению проблемы организации психологической службы посвящены работы многих исследователей в различных областях: дошкольном образовании (А.Л.Венгер, Е.Л.Агаева, Р.И.Бардина, В.В.Брофман, Ф.Бауэр, Дж.Брунер и др.), школьном образовании (И.В.Дубровина, М.Р.Битянова, Р.В.Овчарова, В.В.Рубцов, Ж.Л.Бардон, Р.Беннет и др.), вузовском образовании (Н.М.Пейсахов, В.А.Кручинин, Н.В.Калтаева, В.И.Седин, Д.В.Тырсиков, А.А.Осипова, И.Н.Меньшикова, И.Н.Елшанский). [1,6]

В настоящее время возрастает роль психологической службы вуза, обеспечивающей условия для развития субъектного потенциала личности, более адекватного осознания студентами путей своего личностного и профессионального развития в период обучения в вузе, для повышения собственной психологической устойчивости в период различных трудностей. Именно психологическая служба выступает как научно-методический и практический центр в образовательной среде вуза. [3,3]

Анализ теоретических источников позволил определить базовые понятия по данной теме. Понятийный аппарат включает в себя такие понятия как: психологическая служба вуза, психологическое сопровождение, психологическая поддержка, психологическая помощь, психологическое сотрудничество.

Н.М.Пейсахов определяет психологическую службу вуза как систему научно обоснованных организационных видов деятельности по внедрению достижений психологической науки в жизнь вуза.

Л.Н.Пономарева рассматривает психологическое сопровождение, как совместную предметную деятельность по развитию и формированию личности с использованием разнообразных форм групповой и индивидуальной психологической работы, которая может иметь элемент обучения или коррекции.

Н.А.Косолапов определяет психологическое сотрудничество как позитивное взаимодействие, в котором цели и интересы участников совпадают либо достижение целей одних участников возможно только через обеспечение интересов и устремлений других его участников.

И.А.Шмелева рассматривает психологическую поддержку как систему социально-психологических способов и методов, способствующих социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования ее способностей, ценностных ориентаций и самосознания, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда и адаптированности к условиям реализации собственной профессиональной карьеры.

В.Д.Менделевич определяет психологическую помощь как предоставление человеку информации о его психическом состоянии, причинах и механизмах появления психологических феноменов или психопатологических симптомов и синдромов.

Взаимосвязь основных понятий показывает, что психологическая служба вуза является базовым понятием. Таким образом, психологическое сопровождение, психологическое сотрудничество, психологическая поддержка, психологическая помощь рассматриваются как стратегии работы психологической службы вуза, направленная на создание социально-психологических условий для успешного развития и формирования личности.

Был проведен сравнительный анализ регионального опыта организации и функционирования психологической службы вузов Тюменской области. В качестве информационного материала были использованы действующие документы

и положения (имеющие отношение к заявленной теме) следующих вузов Тюменской области:

- Сургутский государственный педагогический университет (СурГПУ) [5];
- Тюменский государственный архитектурно-строительный университет (ТюмГАСУ) [7];
- Институт кибернетики информатики и связи Тюменского государственного нефтегазового университета (Институт кибернетики информатики и связи ТГНУ) [6];
- Югорский государственный университет (ЮГУ) [2];
- Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева (ТГПИ им. Д.И. Менделеева) [8].

Положительный опыт деятельности психологических служб вузов Тюменской области показал, что их организация и функционирование имеют как сходство, так и различие.

Различными являются структурные подразделения вузов, так в СурГПУ психологическая служба организована на базе Научно-практического центра «Ресурс» (НПЦ «Ресурс»), в ТюмГАСУ социально-психологическая служба входит в «Отдел по внеучебной и воспитательной работе»; Институт кибернетики информатики и связи ТГНУ имеет отдельное структурное подразделение – «Социально-психологическая служба»; в ЮГУ социально-психологическая служба организована при «Лаборатории социальных психолого-педагогических исследований»; ТГПИ им. Д.И. Менделеева имеет психологическую службу на базе «Центра психологической помощи».

Субъектом деятельности психологических служб представленных вузов являются абитуриенты и студенты; субъект деятельности НПЦ «Ресурс» СурГПУ, «Центр психологической помощи» ТГПИ им. Д.И.Менделеева, «Социально-психологической службы» Института кибернетики информатики и связи ТГНУ - преподаватели; с родителями студентов работает «Социально-психологическая служба» Института кибернетики информатики и связи ТГНУ; с сотрудниками вуза работают НПЦ «Ресурс» СурГПУ и «Социально-психологическая служба» Института кибернетики информатики и связи ТГНУ; с различными категориями населения работает «Центр психологической помощи» ТГПИ им. Д.И.Менделеева.

Сходство целей психологических служб заключается, в том, что все они реализуют свою деятельность через «сопровождение», но «виды сопровождения» в каждой психологической службе разные: в НПЦ «Ресурс» СурГПУ – психологическое сопровождение; целью «Социально-психологической службы» ТюмГАСУ является социально-психологическое сопровождение; в «Социально-психологической службе» Института кибернетики информатики и связи ТГНУ – социально-педагогическое и психолого-педагогическое сопровождение; основная цель «Лаборотории социальных психолого-педагогических исследований» ЮГУ – социологическое и психологическое сопровождение; целью «Центра психологической помощи» ТГПИ им. Д.И. Менделеева является психологическая поддержка и психологическое сопровождение.

Сходство имеют и задачи психологических служб представленных вузов, такие как: содействие профессиональному самоопределению студентов; содействие успешной адаптации первокурсников к учебной деятельности; формирование готовности студентов к выполнению будущей профессии; профилактика отклоняющегося поведения студентов; содействие личностному и интеллектуальному развитию студентов. НПЦ «Ресурс» СурГПУ, «Центр психологической помощи» ТГПИ и «Социально-психологическая служба» Института кибернетики информатики и связи ТГНУ ставят перед собой задачи - формирование навыка межличностного взаимодействия участников образовательного процесса и обеспечение психологических условий для охраны здоровья преподавателей и сотрудников вуза. «Центр психологической помощи» ТГПИ им. Д.И. Менделеева ставит перед собой задачу – консультирование по проблемам различных категорий населения. Института кибернетики информатики и связи ТГНУ ставят перед собой задачу – оказание консультационной помощи родителям.

Психологические службы всех представленных вузов имеют направления деятельности такие как: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая диагностика, психологическая коррекция, консультативная деятельность. В НПЦ «Ресурс» СурГПУ помимо перечисленных направлений деятельности существуют программы: «Школа психологии», «Школа молодой семьи», «Школа материнства», «Школа планирования карьеры».

Учитывая опыт организации и функционирования психологической службы вузов Тюменской области, необходимо определить особенности функционирования социально-психологической службы в Нижневартовском государственном гуманитарном университете.

Функционирование социально-психологической службы планируется осуществить через психологическое сопровождение, психологическое сотрудничество, социальную поддержку. Субъектами деятельности будут выступать абитуриенты, студенты, преподаватели.

Цели социально-психологической службы достигаются на таких этапах как: профориентация с абитуриентами, адаптация с первокурсниками, специализация студентов второго и третьего курса, профессионализация бакалавров, специалистов, магистров.

Каждый этап должен включать мероприятия, содержание, формы организации, методы и средства и конечный результат поставленных целей в процессе деятельности психологической службы.

Литература

1. Быков, А.В. Теоретические основы психологической службы в системе социально-педагогических учреждений /: автореф. дис. … канд.психол.наук: 19.00.07. А.В. Быков. – Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Московской области. – М., 2001. – 13 с.

2. Лаборатория социальных, психолого-педагогических исследований Югорского государственного университета // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.ugrasu.ru/, свободный.

3. Меньшикова И.Н. Психологическая помощь студентам в адаптации к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий / автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. И.Н. Меньшикова. – Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2008. 25 с.

4. Мир психологии: психологическая служба или школьная служба за рубежом // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.psyworld.ru/index.php, свободный.

5. Психологическая служба Сургутского государственного педагогического университета // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.surgpu.ru/psiholog_slugba1, свободный.

6. Социально-психологическая служба института кибернетики информатики и связи [Электронный ресурс] / Тюменский государственный нефтегазовый университет – Тюмень, 2000. - Режим доступа: http://www.tsogu.ru/, свободный.

7. Социально-психологическая служба Тюменского государственного архитектурно-строительного университета // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.tumgasa.ru/tumgasa/student/soc/soc.html, свободный.

8. Центр психологической помощи Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://tobgpi.ru/info/faculties/spf/cpp/individ_work.shtml, свободный.

Ф.М.Мызина
Научный руководитель: Снегирёва Т.В.

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В ИННОВАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

В практике образования МОСШ № 6 города Нижневартовска в контексте инновационной деятельности была создана комплексная программа психолого-педагогического сопровождения детей с признаками одарённости. Одним из направлений реализации этой программы является диагностическое направление. Особое внимание уделяется диагностике признаков одарённости учащихся как условию результативности процесса развития детской одарённости.

Известно много различных методических инструментов диагностики одарённости и диагностики одарённых детей, но главное, позволяют ли они достичь поставленной цели? А цель – это развитие детской одарённости в образовательной среде и успешная реализация одарёнными выпускниками своего потенциала. Можно использовать множество разнообразных методик, но при этом не знать, насколько мы близки к достижению поставленной цели, есть ли результат? Поэтому диагностику одарённости мы осуществляем поэтапно.

Первый этап. Первичная диагностика, целью которого является выявление одарённых детей. Непосредственно в исследовании использовались стандартизированные опросники предложенные Е.Е. Туник, В.П. Опутниковой [14, стр.12]. Их опросники были созданы для идентификации не только одаренных детей, а использовались и для более широкой выборки, то есть для слабых, средних, способных и одаренных детей, То есть с помощью этих опросников можно оценить уровневые характеристики разных видов способностей. Эти опросники

адаптированы для детей и подростков от 6-ти до 18-ти лет. У составителей опросников в качестве экспертов выступают педагоги (в основном), а также школьные консультанты. Мы решили использовать экспертов различного типа. В нашем случае экспертами являются педагоги, родители и сами испытуемые школьники.

Целью второго этапа является углублённая диагностика.

Углублённая диагностика включает в себя специальные психологические тесты по выявлению уровня интеллекта и творческих способностей. На сегодняшний день существует большое количество тестов, предназначенных для оценки интеллекта. Они различаются между собой способом проведения, количеством и характеристиками шкал. Но результаты, показываемые одним и тем же человеком по разным тестам, при условии их грамотного проведения оказываются достаточно согласованными. Мы используем методику исследования интеллекта у детей Д. Векслера [13, стр.5]. Для оценки креативности мы используем специальные тесты разработанные Т.В. Домбровской «Диагностика творческих способностей учащихся» [2, стр.8]. Данная диагностика включает в себя 5 блоков: разминочный, поведенческий, личное мнение, преобразование структуры объекта, словесные ассоциации.

Третий этап - специализированная диагностика. В связи с диссинхроннией развития одарённость проявляется далеко не во всех видах деятельности и не в любых учебных предметах. Более того, она может проявляться в деятельности вне рамок учебного процесса. Для успешной работы с одарённым ребёнком важно найти его сильную сторону и дать ему возможность проявить её, и поверить в свои возможности. Тогда у ученика появится интерес, разовьётся мотивация, что является необходимым условием успеха. Проявить свою сильную сторону означает возможность уйти вперёд от школьной программы, не ограничиваясь её рамками.

Для выявления сильных сторон одарённых детей применяются следующие методики:

- Методика «Карта одарённости» определяющая степень развития у ребёнка следующих видов одарённости: интеллектуальная, творческая, академическая, художественно-изобразительная, музыкальная, литературная, артистическая, техническая, лидерская, спортивная. Данная методика создана на основе методики Хана и Кафа [1, стр.24].

- Методика оценки общей одарённости определяющей степень развития у ребёнка: любознательности, сверхчувствительности, способности к прогнозированию, словарный запас, способность к оценке, изобретательность, способность рассуждать и мыслить логически, настойчивость, перфекционизм. Данная методика разработана А.И. Савенковым [7, стр.102].

- Тест самоопределения предпочтительных видов деятельности одарённых учащихся определяет: наличие целеустремлённости, потребность в творческом общении, умение управлять собой, оригинальность, богатство фантазии, умение

быть настойчивым, наличие интереса к культурными ценностям, наличие логических и аналитических навыков, стремление к техническому изобретательству, наличие стремления к исследованиям Данная методика создана на основе методики Т.В. Домбровской [2, стр.18].

Четвёртый этап. Анализ соответствия результатов диагностики уровню обученности одарённых учащихся.

Тот факт, что отличники обладают повышенным интеллектом, не значит, что у менее успевающих учеников интеллект обязательно ниже. Среди последних также встречаются дети, обладающие очень высоким интеллектуальным уровнем, и эти случаи заслуживают особого внимания, поскольку свидетельствуют о скрытой одарённости. Эти дети обладают высоким потенциалом, проявлению которого препятствуют какие то внешние условия. Такими условиями могут быть недостаточная адаптация в школьном коллективе, семейные проблемы, диссинхрония развития. Возможно, в подобных случаях как раз в наибольшей степени проявляется польза, которую может принести анализ соответствия результатов диагностики уровню обученности одарённых учащихся.

Пятый этап - диагностика эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей учащихся.

Поведенческие социально-психологические проблемы одарённых детей проявляются часто в хорошо известных формах дезадаптивного поведения, таких как, например, асоциальное, агрессивное поведение. Протест ребёнка против сложившейся практики отношения к нему сверстников и взрослых, неудовлетворённость отношениями, длительное подавление его важных потребностей - в активности, демонстрации своих возможностей, лидировании и другие - могут принимать в поведении формы демонстративной асоциальности, защитной агрессии. Ежегодная диагностика эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей учащихся необходима для отслеживания изменений происходящих с ребёнком из года в год, для рефлексии самого ученика по поводу этих изменений. На этом этапе используются следующие диагностики в зависимости от возрастных особенностей учащихся: Тест “ДДЧ” (Дом, дерево, человек) – проективный тест (определяет особенности эмоционально-волевой сферы); «Несуществующее животное» – проективный тест (определяет особенности эмоционально-волевой сферы); «Человек под дождём» – проективный тест (определяет особенности эмоционально-волевой сферы); “Шкала тревожности” Кондаша (определяется школьная, самооценочная, межличностная тревожность, уровень тревожности определяется для каждого возраста по специальной таблице); “Тревожность” Спилберга; построение личностного профиля (16-факторный опросник) Р. Кеттела; анкета – «Кризисы одарённости»; методика исследование особенностей самооценки и уровня притязаний личности (Т.Дембо - С.Я. Рубинштейн, в модификации А.М. Прихожан); тест акцентуации характера. К. Леогнард; тест Самочувствие-активность-настроение (САН, Доскин В.А.) [12].

Шестой этап - диагностика эффективности реализации индивидуальных программ развития одарённых детей.

Оценка эффективности реализации индивидуальной программы развития одарённого ребёнка очень важна. Она является неотъемлемой частью всего процесса разработки и реализации программы. В последнее время значительно облегчилось введение разнообразных инноваций. Многие учителя разрабатывают и вводят собственные программы индивидуального развития одарённого ребёнка. Не всегда такие программы достаточно эффективны – они могут «нагружать» дополнительной информацией и только, так как далеко не все из них построены на основе знаний особенностей одарённых детей и их реальных потребностей.

По аналогии с методом обогащения учебных программ обучения одарённых детей Дж. Рензулли [10, стр27], мы выделили три уровня индивидуальных программ развития одарённых детей.

1 уровень – занятия на которых дети осуществляют общее ознакомление с широкими темами, выходящими за рамки обычной школьной программы (междисциплинарный подход).

2 уровень – занятия развивающие мыслительные навыки до высокого уровня, такие как: способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать, классифицировать, обобщать, синтезировать (творческий подход).

3 уровень – самостоятельные индивидуальные исследования ученика в той области, которая представляет для него наибольший интерес. Учитель является руководителем исследовательского проекта.

На основе анализа принадлежности программы к определённому уровню производится оценка ключевых компонентов программы. Оценка осуществляется педагогами, работающими с одарённым ребёнком и самим ребёнком.

Седьмой этап - диагностика профессиональной направленности одарённых учащихся.

Способности детей, в том числе и выдающиеся, не являются чем-то раз и навсегда данным. Наиболее крупные интеллектуальные достижения в истории совершаются людьми, которые сумели правильно «направить» свой ум. Речь идёт об определённом подходе к своей умственной работе и мировоззрению, которые позволяют более или менее эффективно распорядиться своим интеллектом. Поэтому важно правильно выбрать профессию. На этом этапе используются стандартные диагностики: Дифференциально-диагностический опросник «Я предпочту» (Е.А. Климова); «Карта интересов»; методика «Мотивы выбора профессии»; тест Д. Голланда по определению типа личности [4, стр.68].

Восьмой этап - анализ информации по факту поступления одарённых выпускников в высокопрофессиональные и престижные учебные заведения.

Процентное соотношение количества одарённых выпускников поступивших на бюджетные места в высокопрофессиональные и престижные учебные заведения

к общему количеству выпускников за данный учебный год – является показателем эффективности работы школы в развитии детской одарённости.

Девятый этап - в перспективе – рабочие места одарённых выпускников.

Очень важно отследить рабочие места одарённых выпускников. Это является ещё одним дополнительным подтверждением полученного результата.

Таким образом, диагностика одарённости учащихся как условия успешности её развития занимает определённое место в инновационном пространстве школы. Так как, чтобы определить успешность развития детской одарённости в общеобразовательной среде, нужно посмотреть на результат. А определить результат поможет комплексная диагностика детей, включающая в себя не только методы выявления одарённых детей, но и методы, учитывающие диссинхронию развития одарённости, методы определяющие эффективность индивидуальных программ развития одарённых детей. Так же важно использовать методы, которые помогут одарённому ребёнку правильно распорядиться своим интеллектом и быть успешной самодостаточной личностью.

Литература

1. Гильбух Ю.З. Умственно одарённый ребёнок. – К.: Рово, 1992. 84 с.
2. Домбровская Т.В. Выявление математически одарённых детей и организация работы с ними.- Т.: Речь, 2001. 39 с.
3. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности.- Псков.: Издательство Псковского института усовершенствования учителей, 1994. 280 с.
4. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. - Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 512 с.
5. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. – М.: Семья и школа, 2002. 96 с.
6. Немов Р.С. Психология. – М.: Просвещение, 2001. 239 с.
7. Одарённые дети: /Под ред. Г.В. Бурменской. – М.: Прогресс, 1999. 174 с.
8. Одарённость и возраст./Под ред. А.М. Матюшкина; НПО «Модек», 2004. 64 с.
9. Психологический словарь/ под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф.Ломова и др.-М.: Просвещение,1983. 448 с.
10. Психология одарённости: от теории к практике /Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Персэ, 2000. 80 с.
11. Рабочая книга школьного психолога. / Под ред. И.В.Дубровиной, М.К.Акимовой, Е.М.Борисовой и др.– М.: международная педагогическая академия,1995. 342 с.
12. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 2002. 529 с.
13. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д.Векслера / Под ред. Ю. Филимоненко, В. Тимофеева.- СПб.: Петер. Ун-т, 2005. 93 с.
14. Туник Е.Е., Опутникова В.П. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников. – СПб.: Речь, 2005. 104 с.
15. Фреджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: Петер. Ун-т, 2001. 112 с.
16. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одарённых детей. НПО «Модек», 2004. 336 с.

Н.Д.Наумов

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВАЯ ИДЕОЛОГИЯ ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивное или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в массовых школах.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем учащимся, но создавая при этом особые условия для детей, имеющих специфические образовательные потребности. Анализ образовательного процесса показывает, что из любой формально-организованной образовательной системы определенная часть детей выбывает, т.к. сама система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение по разным данным составляет 10-15% от общего числа детей в общеобразовательных школах. Таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы обучения. Инклюзивные подходы способствуют поддержке таких детей в обучении и достижении личностного успеха, что дает шансы и возможности для их последующей адаптации в социуме.

Инклюзивное образование можно рассматривать как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех (в плане приспособления к различным нуждам всех детей), что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Главной задачей инклюзивного образования является развитие методологии, направленной на детей и рассматривающей их как детей с различными потребностями в обучении.

Инклюзивное образование своей главной задачей считает разработку такого подхода к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении; если при этом преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений внедряемого инклюзивной системы образования, то это явится условием развития всех учащихся, а не только детей с особыми потребностями.

Инклюзивное или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Вместе с тем оно представляет собой образование отличное от обычного, специального и интегрированного.

Основной принцип инклюзивной школы заключается в том, что все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними, т.е. важно, чтобы обучение отвечало интересам, потребностям и нуждам всех детей и каждого ребенка в отдельности.

Наряду с данным можно выделить еще ряд принципов, обеспечивающих успешность реализации инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

2. Каждый человек способен чувствовать и думать;

3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

4. Все люди нуждаются друг в друге;

5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

Инклюзивное образование, основанное на объективных принципах, помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей с особыми потребностями и закрепляет за ними право быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом. Это достигается за счет того, что:

- дети ходят в местный (находящийся рядом с домом) детский сад или школу;

- программы раннего вмешательства осуществляются на основе принципа инклюзий и готовят к интегративному (в российской практике "комбинированному") детскому саду. Все дети со специальными нуждами в обучении должны иметь право на место в детском саду;

- методология разработана для поддержки в обучении детей, с различными способностями (таким образом, улучшается качество обучения не только детей с особыми потребностями, но и показатели всех детей);

- все дети участвуют во всех мероприятиях, где класс и школьная среда (спортивные мероприятия, представления, конкурсы, экскурсии и пр.) являются инклюзивными;

- индивидуальное детское обучение поддерживается совместной работой учителей.

Помимо инклюзивного образования в России существуют иные варианты обучения детей-инвалидов: коррекционные классы, дистанционное и домашнее обучение и др.

Коррекционные классы общеобразовательных школ - форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Положительным фактором в данном случае является наличие у детей-инвалидов возможности участвовать во многих школьных мероприятиях наравне со своими сверстниками из других классов, а также то, что дети учатся ближе к дому и воспитываются в семье.

Дистанционное обучение – комплекс общеобразовательных услуг, предоставляемых детям-инвалидам с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии. Для осуществления дистанционного обучения необходимо мультимедийное оборудование (компьютер, принтер, сканнер, веб-камера и т.д.), с помощью которого будет поддерживаться связь ребенка с центром дистанционного обучения. В ходе учебного процесса проходит как общение

преподавателя с ребенком в режиме онлайн, так и выполнение учащимся заданий, присланных ему в электронном виде, с последующей отправкой результатов в Центр дистанционного обучения.

Домашнее обучение - это вариант обучения детей-инвалидов, при котором преподаватели образовательного учреждения организованно посещают ребенка и проводят с ним занятия непосредственно по месту его проживания. В таком случае, как правило, обучение осуществляется силами педагогов ближайшего образовательного учреждения; однако в России существуют и специализированные школы надомного обучения детей-инвалидов. Домашнее обучение может вестись по общей либо вспомогательной программе, построенной с учетом возможностей учащегося. По окончании обучения ребенку выдается аттестат об окончании школы общего образца с указанием программы, по которой он проходил обучение.

На сегодняшний день в России с помощью дистанционного обучения можно получить не только среднее, но и высшее образование - в программы дистанционного обучения активно включились многие отечественные вузы.

Спецшколы и интернаты, образовательные учреждения с круглосуточным пребыванием обучающихся, созданные в целях оказания помощи семье в воспитании детей, способствуют формированию у них навыков самостоятельной жизни, социальной защиты и всестороннего раскрытия творческих способностей детей. Также на территории РФ существует система домов-интернатов социальной защиты, в которых различные образовательные программы осуществляются силами социальных педагогов. Однако такие дома-интернаты не являются образовательными учреждениями и не могут выдавать документ об образовании. В 2009 году для домов-интернатов начал разрабатываться специальный образовательный стандарт.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения средне профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

В.И. Слободчиков указывает на то, что «с самой общей точки зрения, образование это естественное, и может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. Прежде всего, образование не есть социальный тренинг и окультуривание, «сырой», натуральной природы человека, не есть ее усовершенствование для целей социально-производственного потребления и использования на благо общества. Образование это путь и форма

становления целостного человека, обретение им образа человеческого «в пространстве культуры и во времени истории. … Образование как совокупность множества форм обучения и формирования, социализации и взросления молодых людей может выступить одним из важнейших факторов социального прогресса и духовного обновления мира человека. … Так понятое образование действительно может вернуть себе свою историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни различных групп населения, целостности духовно-душевной жизни личности, а главное целостность и жизнеспособность различных общностей людей». [1, С.14-16]

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Традиционной формой обучения детей-инвалидов остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Для обучения детей с ограниченными возможностями на современном уровне требуется решение ряда проблем, в том числе совершенствование системы образования. Сегодня существуют явные пробелы в законодательной базе, а также в системе социальной поддержки.

Среди основных недостатков организации инклюзивного образования можно выделить:

- недостаточность разработки законодательной базы и системы мер социальной поддержки;
- острый дефицит квалифицированных кадров в лице коррекционных педагогов, педагогов-дефектологов, психологов, воспитателей, социальных педагогов и недостаточный уровень их профессиональной подготовки;
- отсутствие существенных изменений в учебных планах специальностей «Коррекционная подготовка и специальная подготовка», «Воспитатель ДОУ», «Учитель начальных классов» и др.
- отсутствие необходимого материально- технического обеспечения школ;
- недостаточность заработной платы молодых специалистов данного профиля и отсутствие престижа такой профессии;
- трудности доступа к учреждениям образования и здравоохранения, транспорту, спортивным и культурным учреждениям для детей-инвалидов;
- отсутствие единой системы раннего выявления отклонений в развитии детей и ранней коррекционной педагогической помощи;
- неготовность руководителей ОУ (в первую общеобразовательных школ) к включению детей с ограниченными возможностями в процесс обучения в обычных классах;
- наличие искаженного стереотипного взгляда общества на инвалидов, формирование его в сознании обычных детей родителями;

- неразработанность механизма деятельности психолого-медико-педагогических комиссий при вынесении заключения о «необучаемости» данной категории детей;

- отсутствие дополнительного финансирования школ, посещаемых детьми с особыми потребностями.

И вместе с тем инклюзивное образование - образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся у него физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в единый процесс обучения и воспитания, развития и социализации, что затем позволяет взрослеющему человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Вместе взрослея, дети учатся принимать собственные особенности и учитывать особенности других людей, учатся учитывать взаимные особенности.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации.

Осмысление опыта позволит аккумулировать различные подходы, механизмы и технологии инклюзивного образования и эффективно использовать имеющиеся ресурсы, уменьшить риски и возможные ошибки, позволит соотнести разные (теоретические и практические) подходы и модели инклюзивного образования.

Литература

1. Слободчиков В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания): Научное издание. – Киров: КОГУП «Кировская областная типография». 2003.

С.В.Павлова

ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Конец XX – начало XXI столетия отмечены в России повышенным интересом специалистов различного профиля (социологов, демографов, экономистов, психологов, педагогов и др.) к проблемам современной семьи. Традиционно семья воспринимается как естественная среда, обеспечивающая гармоничное развитие и социальную адаптацию ребенка. Внимание ученых к проблеме семьи обусловлено не только профессиональным интересом, но и значительными трудностями, которые претерпевает данный социальный институт в своем развитии.

Особое положение в этом вопросе занимают семьи, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями, так как для них характерен высокий уровень проявления «проблемности». Практика свидетельствует о том, что в таких семьях выявляется высокий уровень потребности в оказании им различной помощи. По данным Научного центра здоровья детей РАМН, 85% детей рождаются с недостатками развития, а число детей, нуждающихся в адресной помощи специалистов, уже в дошкольном возрасте варьируется от 25 до 40%. Для достижения социальной адаптации таким детям необходимо обучаться и воспитываться в специальных условиях, включая и создание адекватной микросоциальной среды в семье.

Семья - микросоциум, в котором ребенок не только живет, но в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных и социальных связей. Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие.

Трудности, которые постоянно испытывает семья с ребенком имеющего особенности в развитии (дети с недостатками речевого развития, с задержкой психического развития и выраженными нарушениями поведения) значительно отличаются от повседневных забот, которыми живет семья, воспитывающая нормально развивающегося ребенка.

Из бесед с родителями и из других данных следует, что практически все функции, за небольшим исключением, не реализуются или не в полной мере реализуются в этих семьях. В результате рождения ребенка с отклонениями в развитии *отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом искажаются.* Анализ наблюдений за развитием межличностных отношений в подобных семьях свидетельствует о том, что такое положение, видимо, объясняется причинами нарушений связаны с психологическими особенностями больного ребенка, а также с колоссальной эмоциональной нагрузкой, которую несут члены его семьи в связи с длительно действующим стрессом. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как *внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик.*

Качественные изменения в таких семьях проявляются на следующих уровнях: психологическом, социальном и соматическом.

Психологический уровень

Рождение ребенка с отклонениями в развитии воспринимается его родителями как величайшая трагедия. Факт появления на свет ребенка «не такого, как у всех», является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь матерью. Стресс, имеющий пролонгированный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и становится исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада.

Все надежды и ожидания членов семьи в связи с будущим ребенка оказываются тщетными и рушатся в один миг, а осмысление происшедшего и обретение новых жизненных ценностей растягивается порой на длительный период.

Распределение обязанностей между мужем и женой, отцом и матерью в большинстве российских семей носит традиционный характер. Проблемы, связанные с внутренним состоянием и обеспечением жизнедеятельности семьи (хозяйственные, бытовые), а также с воспитанием в основном ложатся на женщину. Мужчина - отец ребенка обеспечивает в первую очередь экономическую базу семьи.

Вследствие того что рождение ребенка с особыми образовательными потребностями, а затем его воспитание, обучение и в целом общение с ним являются длительным патогенно действующим психологическим фактором, личность матери претерпевать значительные изменения (В.А.Вишневский). Депрессивные переживания могут трансформироваться в невротическое развитие личности и существенно нарушить ее социальную адаптацию.

Социальный уровень

После рождения ребенка с проблемами в развитии его семья, в силу возникающих многочисленных трудностей, становится малообщительной и избирательной в контактах. Она сужает круг знакомых и даже родственников по причине характерных особенностей состояния и развития ребенка, а также из-за личностных установок самих родителей (страха, стыда). Это испытание оказывает также деформирующее воздействие на взаимоотношения между родителями ребенка. Одним из самых печальных проявлений, характеризующих состояние семьи после рождения ребенка с отклонениями в развитии, является *развод.*

Сложившаяся новая ситуация становится испытанием для проверки подлинности чувств как между супругами, так и между каждым из родителей и ребенком. Известны случаи, когда подобные трудности сплачивали семью. Однако часть семей не выдерживает такого испытания и распадается, что оказывает отрицательное воздействие на процесс формирования личности ребенка с отклонениями в развитии. Неполные семьи, в которых воспитываются такие дети составляют от 30 до 40%.

В силу этой причины (одиночества матерей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии), а также и других, среди которых могут быть и генетические (правомерный страх родителей перед рождением еще одного аномального ребенка), некоторые семьи отказываются от рождения других детей. В таких семьях ребенок часто является единственным.

Есть семьи, в которых воспитывается еще один или два здоровых ребенка. В большинстве из них ребенок с нарушениями развития является последним из родившихся. Тем не менее в таких семьях имеется больше благоприятных возможностей для нормализации психологического состояния родителей по сравнению с объективными возможностями родителей, воспитывающих единственного ребенка.

Отношения в семье могут ухудшаться не только между супругами. Они могут изменяться между матерью ребенка с отклонениями в развитии и ее родителями или родителями ее мужа. Особенности ребенка трудно принять неподготовленному человеку. Жалость к своему внуку и его матери могут длительное время пронизывать взаимоотношения близких людей.

Бытующее до сих пор в обществе мнение о том, что больные дети рождаются лишь в семьях с низким социальным и культурным уровнем оказывается неверным. Согласно данным, свыше 40% родителей имеют высшее образование (половину из них составляют матери). Многие родители имеют высокий и очень высокий социальный статус (директора фирм, образовательных учреждений, служащие банков, преподаватели и т.п.).

Соматический уровень

Стресс, возникший в результате комплекса психических расстройств у ребенка, может вызывать различные заболевания у его матери, являясь как бы пусковым механизмом этого процесса. Возникает патологическая цепочка: недуг ребенка вызывает психогенный стресс у его матери, который в той или иной степени провоцирует возникновение у нее соматических или психических заболеваний.

Согласно литературным данным (В.А.Вишневский, М.М.Кабанов, В.В.Ковалев, Р.Ф.Майрамян, В.Н.Мясищев) и нашим наблюдениям, соматические заболевания у родителей детей с особенностями в развитии имеют следующие особенности. Матери таких детей жалуются на колебания артериального давления, бессонницу, частые и сильные головные боли, нарушения терморегуляции. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что матери больных детей часто жалуются на общую усталость, отсутствие сил, а также отмечают состояние общей депрессии и тоски.

Влияние нарушений развития ребенка на родителей.

В качестве психотравмирующего фактора, определяющего личностные переживания родителей детей с особыми образовательными потребностями, выступает комплекс психических, речевых и эмоционально-личностных расстройств, характеризующих ту или иную аномалию детского развития. Безусловно, выраженность нарушений, их стойкость, длительность и необратимость влияют на глубину переживаний родителей таких детей. Следует также отметить, что психическая травматизация родителей, вызванная нарушениями в развитии ребенка, оказывается более глубокой в том случае, если они сами психически здоровы и не имеют психофизических отклонений.

Особенности развития детей с недостатками речевого развития (алалией, афазией, дизартрией, заиканием и другими тяжелыми речевыми нарушениями) являются отягощающими для психики родителей. Именно нарушение речи или ее полное отсутствие является предпосылкой к возникновению коммуникативного барьера, отчужденности и отгороженности в родительско-детских отношениях.

Для специалистов, работающих с детьми с разной речевой патологией, взаимодействие с родителями приобретает все большую значимость. Важную роль играет сотрудничество между логопедическим детским садом и семьей.

Дети с задержкой психического развития относятся к аномалии, имеющей более благоприятное будущее, чем другие дети с проблемами в развитии. Возможная обратимость возникших нарушений в случае проведения соответствующих коррекционных мероприятий предопределяет временный характер трудностей и делает этих детей одной из перспективных для создания родителей категорий. Однако сопутствующие нарушения, возникающие в ряде случаев у детей с патогенной и органической задержкой, вызывают у родителей особые проблемы социального характера. К таким проблемам относятся выраженные и стойкие психопатоподобные расстройства поведения, осложняющие процесс развития ребенка с задержкой психического развития. Особое фрустрирующее воздействие на родителей этой группы имеют различные формы нарушения поведения их детей.

Таким образом, комплексная психолого-педагогическая помощь семьям имеющими детей с особыми образовательными потребностями обусловлена тем, что на данный момент эта категория семей не выполняет роли базовой структуры, обеспечивающей максимально благоприятные условия для оптимального развития и воспитания ребенка. К сожалению, во многих семьях не только не созданы адекватные условия для развития детей, но и, напротив, семейная ситуация оказывает деструктивное воздействие на ребенка, травмируя его формирующуюся личность.

В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка (В.Р.Никишина). Эти положения должны учитываться как в диагностической, так и в коррекционной работе с ребенком, имеющим нарушения развития.

Осуществление психологической помощи семьям позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию родительско-детских отношений решать проблемы дифференцированной и адресной помощи ребенку с особыми образовательными потребностями. Разнообразные формы обучения детей, имеющими выраженные психофизические недостатки, включают такую семью в поле коррекционно-педагогического воздействия в качестве основного стабилизирующего фактора социальной адаптации ребенка.

Психокоррекционная работа позволяет оказать существенную помощь родителям детей с отклонениями в развитии. Специальная помощь необходима родителям для нейтрализации тех психологических проблем, которые возникают вследствие их личностных переживаний, связанных с нарушениями развития ребенка.

Итак, оказание психологической помощи семьям позволяет оптимизовать проблемы личностного и межличностного характера, возникающие вследствие рождения в семье особого ребенка. Главной целью в этой работе является изменение

самосознания родителя, а именно: формирование у него позитивного восприятия личности ребенка с нарушениями в развитии. Такая позиция позволит родителю обрести новый жизненный смысл, гармонизирует взаимоотношения с ребенком, повысит собственную самооценку, оптимизирует самосознание. Это, в свою очередь, нацелит родителей на использование гармоничных моделей воспитания, а в перспективе обеспечит оптимальную социальную адаптацию ребенка.

Комплексная система мер по оказанию психологической помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, способствует также гуманизации отношения социума к таким лицам. Приведенные выше факты и определяют актуальность разработки системы психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, как особого и перспективного направления в науке и практике.

Т.Т.Архипова, В.Н.Пукас

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ

Готовность к самообразованию – это овладение личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности. Анализ самообразования школьников, его движущих сил дает возможность выделить в нем те компоненты, которые присущи любой деятельности: мотивационный, целеполагающий (ориентировочный), процессуальный, организационный, энергетический (эмоционально-волевой) и оценочный.

Так, мотивационный компонент включает осознание школьником себя как личности, определение идеалов, жизненных планов и является главной линией развития побудительных сил самообразования. Непосредственно связан с ними компонент целеполагание.

Для того чтобы выступать в роли самостоятельного организатора своей деятельности, необходимо создание не только своих идеалов, но и вытекающих из них образовательных целей. Осуществление самообразовательной деятельности зависит от их осознания, т.к. отсутствие общих и конкретных целей образования приводит к стихийности, эпизодичности самообразования. И напротив, их осознанность позволяет ученику более четко и целенаправленно ее строить, анализировать содержание учебной и внеучебной деятельности.

Для самообразования, как и для любой деятельности, особенно значима и ее процессуальная сторона. Самообразовательная деятельность определяется умением ученика самостоятельно познавать предмет. Уровень владения этими умениями обеспечивает качественную сторону самостоятельно усвоенных знаний, умений, навыков.

В плане интенсификации процесса познания не меньшее значение имеет и его самоорганизация, выбор приемов работы, планирование времени, самоконтроль. Определение через самоконтроль усвоения качества своих знаний, своих слабых мест, определение в связи с этим последующих образовательных задач дает возможность школьнику следующий цикл самообразования строить более сознательно.

Необходимым компонентом также является энергетический, который включает как волевые, так и эмоциональные стороны деятельности. Самообразование всегда осуществляется при высоком уровне активности, напряженности познавательных, волевых и эмоциональных сил. Можно сказать, что самообразование связано с наличием положительных эмоций.

Таким образом, проблема формирования готовности к самообразованию сводится к воспитанию у личности стремлений к постоянному совершенствованию своих знаний, умений самостоятельно совершать познание и его организовывать.

Среди психолого-педагогических характеристик готовности школьников к самообразованию, Г.Н. Сериковым выделяются следующие: личностные ценности обучаемых, которые определяют их мировоззрение, взгляды на свое место в жизни общества; отношение к учению, к самообразованию; уровень развития эмоционально-волевой сферы до возможности осуществления систематического самообразования.

Также Сериков Г.Н считает, что возможность и эффективность самообразования в значительной степени определяется той базой, которой владеет личность в области предмета самообразования и способов его освоения. Поэтому важной характеристикой готовности к самообразованию является уровень усвоенных личностью знаний, умений и навыков. Она включает следующие компоненты: в конкретном видеть проявление общего; из общего выделять конкретное видеть внутренние межпредметные связи относительно различных научных понятий, методов и т.п.; осознание единства и целостности научной картины мира; умение соотносить научные категории с объективной реальностью; уровень понимания относительного характера знаний и необходимости уточнения их путем систематического познания; умение анализировать и обобщать; гибкость мыслительной деятельности; осознанность, устойчивость и самостоятельность мышления; прочность имеющихся знаний, умений и навыков.

Сериков Г.Н. отмечает то, что «осуществление самообразования становится возможным, если обучаемые умеют работать с различными источниками, в которых собран, обобщен и хранится накопленный человечеством социальный опыт. Умения грамотно работать с основными источниками информации позволяют правильно и оперативно ориентироваться в ее огромных объемах, выбирать главное, соответствующее целям самообразования, внутренним потребностям личности и т.п.» [1, с.228].

Следовательно, умение личности работать с основными источниками социальной информации также является показателем ее готовности к самообразованию. Основными составляющими обобщенных умений учащихся работать с источниками информации являются: характер ориентирования в разнообразных объемах информации, выраженной с помощью основных источников; психологическая готовность верно оценить функциональные возможности как отдельного источника, так и их совокупности, выбрать на этой основе целесообразные средства для усвоения информации; культура восприятия информации от источника (слушание учителя или собеседника и пр.); рациональная запись информации с различных источников; культура усвоения информации в процессе взаимодействия с источником; умение использовать источник информации при самоконтроле и самооценке качества результатов самообразования [2].

В качестве еще одной из важных характеристик самообразовательной деятельности Сериков Г.Н. выделяет организационно-управленческие умения. Эти умения выражены осмысленной субъектом, системой действий, приемов, методов, направленных на достижение поставленных целей самообразования. Организационно-управленческими умениями, характеризующими готовность обучаемых к самообразованию, являются: умение намечать и принимать к исполнению задачи самообразования, основные пути поиска и усвоения социального опыта; навыки планирования учебного труда, распределение усилий и времени для выполнения различных обязанностей; умение создавать благоприятные условия для самостоятельной работы; умения и навыки самоконтроля, самоанализа и самооценки результатов самообразовательной деятельности и на ее основе разрабатывать новые задачи самообразования.

Выделенные характеристики готовности личности к самообразованию отражают наиболее важные способности, обуславливающие возможность осуществления самообразования. Готовность к самообразованию состоит из двух аспектов. Психологический аспект отражает меру внутренней готовности личности добровольно, систематически заниматься самообразованием. Педагогический аспект отражает меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик в комплексе и в отдельности [3].

Психологические аспекты готовности школьника к самообразованию связаны с особенностями деятельности. Учебная деятельность старших школьников значительно отличается по характеру и содержанию от учебной деятельности подростков. Основное отличие состоит в том, что учебная деятельность старшеклассников предъявляет гораздо более высокие требования к их умственной активности и самостоятельности. Для того чтобы глубоко усваивать программный материал, необходим достаточно высокий уровень развития обобщающего, понятийного мышления.

Учение для школьника приобретает непосредственный жизненный смысл, так как старшеклассники отчетливо сознают, что необходимым условием полноценного участия в будущей профессиональной жизни общества является

наличный уровень знаний, умений и навыков, полученный в школе и умение самостоятельно приобретать знания.

Старшие школьники, как правило, избирательно относятся к учебным предметам. Подобное явление наблюдается и у подростков, но есть одно существенное различие. Избирательное отношение к учебным предметам у подростков почти целиком определяется качеством, уровнем преподавания, личностью учителя. У старших школьников более важная причина избирательного отношения к учебным предметам уже иная - наличие у многих старшеклассников сложившихся интересов, связанных с их профессиональной направленностью. Именно в этом возрасте юноши и девушки определяют свой специфический устойчивый интерес к той или иной науке, отрасли знания, области деятельности. Такой интерес в старшем школьном возрасте приводит к формированию познавательно-профессиональной направленности личности, определяет выбор профессии, жизненный путь после окончания школы. Наличие такого специфического интереса стимулирует постоянное стремление к расширению и углублению знаний в соответствующей области.

Развитие познавательных интересов, рост сознательного отношения к учению стимулируют дальнейшее развитие произвольности познавательных процессов, умения управлять ими, сознательно регулировать их. В конце старшего возраста учащиеся в этом смысле овладевают своими познавательными процессами (восприятием, памятью, воображением, а также вниманием), подчиняя их организацию определенным задачам жизни и деятельности. Под влиянием специфической для старшего школьника организации учебной деятельности существенно изменяется мыслительная деятельность, характер их умственной работы. Все большее значение приобретают уроки типа лекций, самостоятельное выполнение лабораторных и других практических работ. В связи с этим их мышление приобретает все более активный, самостоятельный и творческий характер. Старших школьников привлекает сам ход анализа, способы доказательства не меньше, чем конкретные сведения. Многим из них нравится, когда учитель предлагает им самим выбрать одну из точек зрения, требуя обоснования тех или иных рассуждений, они с готовностью вступают в спор и упорно защищают свою позицию.

Известно, что к индивидуальным особенностям мышления относятся качества познавательной деятельности (качества ума): глубина, широта, гибкость, устойчивость, осознанность, критичность, самостоятельность Самостоятельность мышления является одним из основных качеств ума, которое проявляется в умении увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и затем решить их своими силами. Развитие самостоятельности мышления является основной задачей школьного обучения. В связи с этим необходимо выделить его сущность, содержание и роль в самообразовании.

Таким образом, готовность к самообразованию определяется сформированностью следующих компонентов: мотивационным, целеполагающим (ориентировочный),

процессуальным, организационным, энергетическим (эмоционально-волевой) и оценочным.

Психолого-педагогические характеристики готовности личности к самообразованию (личностные ценности обучаемых; уровень усвоенных личностью знаний, умений и навыков; умение личности работать с основными источниками социальной информации; уровень организационно-управленческих умений) выделенные Сериковым Г.Н. отражают наиболее важные способности, обуславливающие возможность осуществления старшим школьником самообразования.

Литература

1. Тихомиров О. К. Психология мышления. М., 2007. С.288
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении, М., Педагогика, 1972. С. 39
3. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М., 1986. С.236

О.А.Романко

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВЫ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В современной социальной ситуации, как в России, так и за рубежом констатируется необходимость дальнейшего развитии комплексного сопровождения в системе образования, обеспечивающей действенную помощь детям, с целью предупреждения возникновения и решения деструктивных проблем в развитии ребенка. Такие проблемы могут иметь врожденную предопределенность, носить социальный характер или быть порождены непосредственно самим образовательным процессом. Наличие деструктивных проблем не только мешает гармоничному развитию ребенка, но и часто ограничивает его образовательные возможности. Складывающаяся разнообразная практика комплексной помощи призвана гарантировать право на качественное образование каждому ребенку, с учетом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития.

Забота о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие остается неотъемлемой целью деятельности любого образовательного учреждения, любой образовательной системы.

Модели сопровождения обучающихся, ставшие предметом анализа, в настоящее время в России функционируют как необходимая составная часть систем дошкольного, общего и специального образования. Предметом сопровождения выступает комплексная помощь в образовательном процессе, которую оказывают ребенку различные специалисты. Специфика данного вида помощи обусловлена ориентацией на антропологический и гуманистический подходы, для которых характерно понимание человека и его развития как ключевой

ценности в системе образования. Система сопровождения направлена на поддержку собственной созидательной активности ребенка, его способности самостоятельно решать актуальные проблемы и задачи развития.

Идея сопровождения (от англ. guideness) возникла как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно-ориентированного подхода к ребенку. Смысл ее заключается в том, что усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в образовательном процессе. Понятия помощи и сопровождения являлись тождественными понятиями. С другой стороны появились первые центры помощи (сопровождения) в Европе, и в России. Возникали они не из теоретических посылок, а как ответ на социальные проблемы. То есть была потребность в организации определенной системы сопровождения тем, кто оказался в сложной для себя социальной ситуации.

Так, в России такая система сопровождения (помощи) (по сути дела, истинно практическая психология) складывалась в начале XX века, ее характер определяется двумя моментами: она оказывается педагогической по сути решаемых проблем и медицинской – по методам их решения. Это очень важно, так как медицинский, клинический взгляд на психологические проблемы и способы их решения характерен и для современной практической психологии. В рамках педологической науки и практики фактически происходило становление практической психологии в образовании России. Педология как комплексная наука о развитии ребенка в единстве его психических и физических свойств, использовавшая комплексный, системный подход к исследованию детства, ориентировалась, в первую очередь, на решение практических нужд педагогов. Именно педологи стали проводниками достижений практической психологии (в основном диагностики и коррекции развития) в воспитательно-образовательном процессе, взяв на себя функции современных педагогов-психологов. [3; 10]

Уже в 1901 году в Петербурге под руководством профессора А.П.Нечаева была организована лаборатория экспериментальной педагогической психологии, а в 1904 году открыты первые в России педологические курсы. В1906 г. созван I Всероссийский съезд по педагогической психологии с проведением краткосрочных курсов педологов. Спустя четыре года состоялся II Всероссийский съезд по педагогической психологии, на котором с программной речью выступил В.М.Бехтерев, подчеркнувший возможность применять выводы этой науки (психологии) к различным отраслям практической жизни, среди которых особое положение по своей важности занимает педагогика. Уже к этому моменту в Петербурге и других городах были организованы летние Педологические курсы, утвержден при Психоневрологическом институте особый Педологический Институт. В 1911 году Г.И.Россолимо основал на собственные средства клинику нервных болезней детского возраста, преобразованную в специальный Институт детской психологии и неврологии. Результатом работ его школы явилась оригинальная диагностическая методика «психологических профилей», получившая массовую практику. В середине 20-х гг. тесты начинают широко

распространяться в нашей стране сначала в научных исследованиях, а позднее внедряются в практику школ, других детских учреждений. На основе тестов определись одаренность и успешность детей, делались прогнозы обучаемости, составлялись конкретные дидактические и воспитательные рекомендации педагогам, разрабатывались оригинальные отечественные тесты, аналогичные тестам Бине.

В 1921г. в Москве образовалось сразу три педологических учреждения: Центральный педологический институт, Медико-педологический институт, и психолого-педологическое отделение 2-го МГУ. В 1923 году в Орле начинает выходить специальный «Педологический журнал». В конце 1927 года состоялся I педологический съезд с участием более чем 2000 человек, на котором педология получила официальное признание и всю необходимую поддержку, включая финансовую, что обеспечило расцвет советской педологии в период с 1928 года до середины 1930-х. В 1933 г. выходит постановление Наркомпроса РСФСР по педологической работе, результатом которого стало еще более широкое внедрение педологии в школу. Как справедливо подмечают П.Я.Шварцман и И.В.Кузнецова, появился лозунг: «Каждой школе – педолога», – который в какой-то степени напоминает современную тенденцию психологизации образования» [89].

Однако 30-е годы являются и самыми драматическими в истории отечественной педологии. Особенно острыми стали попытки переделать педологию в истинно марксистскую науку, имевшиеся научные проблемы и противоречия приобрели политическую окраску, началась идеологическая чистка ученых. Сильному нападению подверглись методы педологического исследования, результатом которых стал рост числа школ для умственно отсталых детей рабочих и крестьян, что противоречило принципу равенства советских людей. Ошибки педологов-практиков, имевших недостаточную квалификацию, вызывали недовольство родителей и педагогов в форме прямых призывов запретить педологию. Постановление ЦК ВКП(б) «0 педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 года завершило краткую историю советской педологии, а вместе с ней и практической психологии образования почти на 50 лет. Среди причин такого завершения краткосрочного романа науки и государства публицист Т. Калужских отмечает то, что педология говорила неприятную правду о реальных успехах строительства социализма, и потому была больше не нужна. [7]

После нескольких десятилетий чисто теоретического характера развития отечественной психологии, началось осторожное возвращение практической психологии именно в области педагогической деятельности, прежде всего с «открытия» и освоения психодиагностического инструментария. Первая школьная психологическая служба в СССР появилась в Эстонии, где в 1970 году в один из сельскохозяйственных техникумов был принят штатный психолог. [6]

Долгие годы ведущими специалистами службы сопровождения являлись школьные психологи, и организация сопровождения обучающих являлась их

деятельностью. Т.е. процесс сопровождения, по сути, являлся психологическим сопровождением обучающихся. В 80-е годы в нашей стране происходит интенсивное становление практической психологии образования, совпавшее с периодом резких макросоциальных преобразований, сформулировавших новые требования к формированию личности. Основополагающими понятиями сопровождения обучающих стали понятия *«внедрение»* и *«помощь»*. Помощь оказывалась тем, кто выпадал из широкого русла массового обучения и общепринятого понятия «социализации».

В середине 80-х произошла смена парадигмы, самого подхода к определению целей и задач сопровождения в образовании. Сопровождать – значит следовать вместе, рядом, одной дорогой. Цель сопровождения в образовании была сформулирована И.В.Дубровиной и ее сотрудниками как содействие развитию, *переход от помощи к содействию*. Неудивительно, что сопровождение возникло и окрепло как движение практиков. Внутренне это движение хоть и немногочисленно, но весьма разнообразно. Развернулся поиск научных основ и апробация практических форм деятельности психологов в образовательных учреждениях, руководимый лабораторией научных основ детской практической психологии во главе с И.В. Дубровиной при НИИ общей и педагогической психологии (ныне Психологический институт РАО). Важнейшим результатом этой деятельности стало введение ставки школьного психолога во все образовательные учреждения страны в 1988 году. С этого момента начинается организационное оформление отечественной практической психологии образования, завершившееся, по нашему мнению, в 2003 году, когда в соответствии с решением III Всероссийского съезда психологов образования России для их объединения в единое профессиональное сообщество была учреждена «Федерация психологов образования России».

Гончарова Н.С. анализируя в своих работах развитие сопровождения в образовании [2] выделяет этапы Российской системы становления социальных служб для детей, а в современных условиях, когда требуется профессиональная специализированная помощь детству, наиболее адекватной стала система психолого-медико-социального сопровождения.

Первый этап (1990-1995 гг.) - этап интенсивного и экстенсивного развития службы и института практических психологов общеобразовательных учебных учреждений.

Второй этап (1995-1997 гг.) - этап качественного развития психологической службы с дифференциацией специфики ее деятельности в зависимости от типов образовательных учреждений.

Третий этап (1997-2000 гг.) - этап формирования специализированных психолого-медико-педагогических центров, совершенствования и дальнейшего развития системы специального образования. Третий этап характеризуется как этап развития идей сопровождения ребенка, который зависит от типа и специфики

каждого конкретного образовательного учреждения. Становление модели сопровождения в системе образования.

Четвертый этап (2000г. - по настоящее время) - этап развития модели сопровождения в различных регионах с учетом специфики образовательных, социально-психологических, педагогических и социально-медицинских проблем конкретных субъектов Российской Федерации.

Ретроспективный анализ становления понятия сопровождения в образовании за рубежом так же позволяет выделить этапность развития службы сопровождения. Необходимо сразу сказать, что, так же как и в России, ведущими специалистами сопровождения в образовании за рубежом являются психологи. Родоначальником службы сопровождения считается Гренвилл Стенли Холл, который организовал в 1893 году экспериментальную лабораторию психического развития детей в Балтиморском Университете США, а 1896 году была открыл первую психологическую клинику в Университете Пенсильвании. Это время можно считать официальной точкой начала сопровождения в США. Так же основатель клиники Лайтнер Витмер (Lightner Witmer), заявивший о необходимости подготовки педагогов и психологов для работы с детьми, имеющими школьные трудности, считается отцом американской практической психологии в образовании. Он предлагал осуществлять специализированную психологическую подготовку педагогов, а в последствии заявил о необходимости. [8]

Однако сам термин «школьный психолог» появился только в 1910 году, когда немецкий психолог В. Штерн предложил проводить необходимую в школах диагностическую работу этим специалистам. [8] Официально первый школьный психолог был принят на работу в штате Коннектикут в 1918 году, им стал известный впоследствии доктор психологии и медицины Арнольд Гезелл.

По мнению известного исследователя истории американской «школьной» психологии Т. Фагана, в период своего зарождения - с начала 20 века до 2 мировой войны - она развивалась спорадически нерегулярно. [8]

В 1945 году в Американской Психологической Ассоциации (APA) в результате слияния с ней Американской Ассоциации Прикладных Психологов, в основном состоящей из школьных специалистов, был образован Департамент школьной психологии. В 1969 году для придания практическим психологам образования всей Америки устойчивой стабильности и профессиональной идентичности была образована Национальная Ассоциация Школьных Психологов (NASP). Так к 1970 году завершился II этап становления и оформления американской школьной психологии и начался продолжающийся до настоящего времени этап развития.

Анализируя процесс становления российской и зарубежной службы сопровождения в образовании ряд ученных выделяют три общих основных этапа ее развития в кроскультурном сравнении (Л.В.Лежнина).

Первый этап: период зарождения (с начала 20 века до II-ой мировой войны), когда в ответ на социальный запрос общества ученые начинают разрабатывать

механизмы решения практических проблем воспитания и обучения детей. Отпочковывание практической психологии образования произошло из детской психологии и специальной педагогики в связи с разработкой и массовым внедрением в образовательный процесс психологических тестов. Данный период, вслед за американскими специалистами, мы обозначаем как «гибридный», подчеркивая тем самым недифференцированный характер школьной психологии на этапе ее зарождения, что представляется вполне естественным для практической отрасли научного знания.

Это особенно характерно для российской практической психологии образования, становление которой происходило в рамках педологической теории и практики. В отличие от вялотекущего, по оценкам американских ученых, зарождения их школьной психологии, в России оно было стремительным, более масштабным и интенсивным, поскольку революция и новая власть сформулировали заказ на воспитание нового человека. Педологические съезды и конференции, кафедры и институты, массовая подготовка педологов свидетельствовали о серьезной идеологической поддержке и большой заинтересованности молодой советской власти в данной отрасли. «Ренессанс» советской педологии, как и ее трагическая кончина, обязаны тоталитарному режиму, породившему ее. Под влиянием этой внешней причины дальнейшее развитие отечественной и американской практической психологии образования имело разные формы.

Второй этап: латентный период развития практической педагогической психологии в Советском Союзе и этап организационного оформления школьной психологии как профессии и деятельности в США (с сер. 20 в. до 70-х г.г.). Психологические исследования детского развития и обучения, несмотря на серьезный удар и трудности, продолжались. Свидетельством этого являются труды А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина, Л.И.Божович, Л.А.Венгера и других ученых, составивших теоретические предпосылки для возобновления поиска форм практической деятельности психологов в образовании в 70-е годы.

К этому времени в Америке активно развиваются школьные психологические службы, закрепляется профессиональный статус школьных психологов, происходит их объединение в профессиональные сообщества, формируется система профессиональной подготовки и лицензирования практической деятельности этих специалистов.

Третий этап: период организационного оформления практической психологии в отечественном образовании и устойчивого функционирования и совершенствования американской школьной психологии (с 80-х по настоящее время). Организация психологических служб в российском образовании 80-х годов происходит на фоне уже функционирующей разветвленной сети психологического сопровождения на Западе. Если в качестве формального признака определения уровней развития взять момент профессионального объединения школьных психологов, то российская практическая психология образования отставала от американской на 35 лет. Еще пять лет назад справедливым было мнение о том,

что российская психология, во многом превосходя зарубежную в научно-теоретическом плане, вынуждена временно находиться отчасти в роли ученика в плане практическом. Однако к настоящему времени, как показал анализ теории и практики школьной психологии в США, отечественная практическая психология образования фактически преодолела этот колоссальный разрыв.

Изучение этапов развития школьной психологии (а по сути служб сопровождения в образовании) позволяет заключить о значительном влиянии социокультурных переменных, определивших специфические особенности становления отечественной практической психологии образования (в сравнении с американской), а так же об инновационном характере ее формирования с 80-х годов. Преодоление отставания отечественной практической психологии образования от продвинутой американской системы стало возможным благодаря фундаментальным исследованиям детского развития и обучения, реализованным в предшествующем латентном периоде, и интенсивному освоению отечественного и зарубежного опыта психологической практики в последние два десятилетия.

На сегодняшний день современная система сопровождения образования в России, создана решением Коллегии Минобразования от 29 марта 1995 года. На нынешнем этапе развития находится в стадии становления, хотя проделана большая организационная, научная и методическая работа. Анализ представленных систем сопровождения показывает, что все существующие в России подходы к построению школьной практики сопровождения (Е.И.Казакова, И.В.Дубровиной, М.Р.Битянова и др.) развиваются в парадигме содействия**.** *Во-первых, деятельностное начало. Во-вторых, своих профессиональных целей специалист системы сопровождения достигает только в совместной деятельности с ребенком, педагогом, родителем: содействие.* Сам процесс организации такого совместного действия обладает большим развивающим эффектом, учит ребенка или его родителя сотрудничеству, ответственности и самостоятельности, позволяет присоединиться к проблеме другого человека, почувствовать ее и помочь решить. Ведущую роль в сопровождении авторы концепций сопровождения отдают психологам, т.е. идет процесс психологического сопровождения.

В представленных концепциях системы сопровождения нет единого определения понятия «сопровождения». Сколько авторов – столько конкретных понятий, столько толкований термина.

Так Е.И.Казакова считает, что «…под сопровождением развития понимается такая помощь ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы…. Сопровождение - это мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников». [5; 9]

М.Р.Битянова говорит о сопровождении как системе профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических

условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. [1; 4]

Анализируя понятие «сопровождения» мы видим и общие моменты. Очень большой акцент делается на самостоятельность ребенка, его праве уметь делать жизненный выбор.

Таким образом, сопровождение понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личные трудности. Сопровождение необходимо рассматривать как системную интегративную технологию социально-психологической, педагогической и медико-социальной помощи семье и личности.

Сопровождение в системе образования имеет свои принципы: комплексность в подходах к решению проблем; индивидуальный подход; опора на новую интенсивную концепцию образования, ориентированную на самореализацию личности; опору на ее собственный внутренний потенциал; представление о системе образования как диалоговой системе; принципы гуманизма, уважения к личности; представление о детстве как особом социальном возрасте, возрасте самоценном со своими проблемами и своей субкультурой.

По мнению Гончаровой Н.С., сопровождение является специальной социальной моделью в системе образования, моделью, которая сама имеет внутреннюю сложную структуру и вместе с тем является необходимой частью целого - системы образования. Система образования в таком случае становится «трехчастной»: первая, основная часть - собственно образовательная, вторая - подсистема сопровождения (рассматриваемая самостоятельная модель), третья - подсистема дополнительного образования (развивающего, корректирующего или специализированного). Именно такая структура наиболее соответствует и новой концепции интенсивного образования, и новым гуманистическим задачам образовательной системы в целом. [2]

Анализ литературы и практическая работа в образовании позволяет выделить несколько, на сегодняшний день наиболее полных концепций и моделей сопровождения обучающихся в России.

В педагогической науке одним из главных идеологов создания службы сопровождения в России является доктор педагогических наук Елена Казакова**,** проректор Института специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка имени Рауля Валленберга. Ею разработана концепция сопровождения как новая образовательная технология. Исследования в этом направлении велись на протяжении нескольких лет (1995–2001). [5]

Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение

может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект.

Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогики успеха»); следовательно, – на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако, для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги. Исходя из этого, Е. И. Казакова дает следующее определение сопровождению.

Под ***сопровождением*** понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. (Упрощенная трактовка: *сопровождение* – это помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора.) При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Введение термина «сопровождение», по мнению Е.И. Казаковой не является результатом научно-лингвистического эксперимента; замена его классическими – помощь, поддержка или обеспечение – не в полной мере отражает суть явления. Имеется в виду не любая форма помощи (а тем более обеспечения), а поддержка, в основе которой сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы. Перед нами сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. При анализе термина не менее важно и то, что субъектом или носителем проблемы развития ребенка является не только он сам, но его родители и педагоги.

Следовательно, в теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка.

Е.И.Казакова говорит о том, что следует различать понятия: «процесс сопровождения»; «метод сопровождения»; «служба сопровождения». Близкими понятиями к понятию «сопровождение» считаются «обеспечение», «помощь». Таким образом «сопровождение» – это «обеспечение», тогда под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Если предположить, что «сопровождение» – это помощь, то под «сопровождением» понимается процесс – совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность

за реализацию решения. Исходя из того, что между методом сопровождения и процессом сопровождения существует определенная связь, то под методом сопровождения понимается способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций:

- диагностика существа возникшей проблемы;
- информация о существе проблемы и путях ее решения;
- консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы;
- первичная помощь на этапе реализации плана решения.

Если «сопровождение» идентифицировать с понятием «организация», то служба сопровождения – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения.

Основными принципами сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении являются:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого, «на стороне ребенка»;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
- стремление к автономизации. Рассмотрим эти принципы подробнее.

Несколько позже, но не менее масштабно сотрудниками лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института РАО, возглавляемой И.В. Дубровиной разрабатывалась идея сохранения психологического здоровья детей школьного и дошкольного возрастов. [10] В результате чего стало возможным говорить о психологической составляющей в системе сопровождения, более узко – о деятельности психологической службы образования и как компонента целостной системы образования. Основными специалистами системы сопровождения являются психологи, а основными задачами психологической службы образования выступили следующие:

- реализация в работе с детьми возможностей и резервов развития каждого возраста;
- развитие индивидуальных особенностей детей;
- создание благоприятного для развития ребенка психологического климата;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки детям, родителям и педагогам.

В качестве основных видов деятельности практического психолога выступают психологическое просвещение как приобщение взрослых и детей к психологическим знаниям; психопрофилактика, направленная на сохранение психологического здоровья детей; психологическое консультирование всех участников образовательного процесса; психодиагностика развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований, личностных и межличностных особенностей с целью определения психологических причин, проблем и трудностей в обучении и воспитании с последующей их коррекцией.

В традициях научных исследований Психологического института РАО, сохраняя идею И.В.Дубровиной, творческой группой педагогов-психологов г. Москвы под руководством. М.Р. Битяновой. разрабатывалась модель сопровождения в образовании.[1] Под сопровождением М.Р. Битянова понимает такую систему профессиональной деятельности психолога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного воздействия. При этом автор настаивает на принципиальном отличии сопровождения от руководства или помощи. Принцип сопровождения является для М.Р. Битяновой отправной точкой при разработке конкретных вопросов, в частности, направлений работы школьного психолога. К последним, относятся школьная прикладная диагностика; психокоррекционная и развивающая работа со школьниками; консультирование и просвещение школьников, их родителей и педагогов; социально-диспетчерская деятельность.

Данный подход опирается на положения о том что, организационно-содержательные модели деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении выбираются, исходя из целей и задач самого учреждения, его профиля (Программа развития образовательного учреждения) и обоснования деятельности психолога в учреждении. А так же следует помнить, что одному специалисту невозможно охватить все направления работы, и потому для результативности деятельности необходимо чётко определиться с целями. Они представляют организационно-содержательную модель деятельности педагога-психолога, где предлагают три схемы деятельности: «психолог-консультант», «психолог-куратор» и «психолог-методист».

Модель «Консультант» можно использовать в массовых школах, не реализующих экспериментальные или инновационные программы и имеющие в штатном расписании одну ставку педагога- психолога. Целью деятельности психолога здесь является сопровождение процесса психологического развития учащихся посредством создания определённых условий в образовательной среде.

Модель «Куратор» хорошо работает в школах, ориентированных на комплексное психолого-педагогическое сопровождение. В этой модели обязательна командная работа специалистов – чаще всего она строится через психолого-медико-педагогический консилиум. Цель - комплексное психолого-педагогическое сопровождение учащихся и ученических коллективов в образовательном процессе.

Модель «Методист» разработана для школ, ориентированных на развитие учащихся: с концепцией развития школы, экспериментальными программами, инновационной деятельностью. Цель - участие в проектировании и реализации школьной образовательной развивающей среды в соответствии с программой развития школы.

Модель «Организатор» предназначается для школ с контингентом учащихся более 500 детей и основывается на том, что в школе основное влияние на

процесс не только интеллектуального, но личностного и социального развития школьника оказывают учителя и сверстники. Таким образом, основными партнерами психолога в деятельности являются, прежде всего, классные руководители, учителя и классные ученические коллективы. Деятельность психолога разворачивается внутри педагогического коллектива и строится в соответствии с планом работы учреждения образования. В рамках данной модели индивидуальная работа с учащимися носит ограниченный характер, прежде всего в виде экстренной помощи.

Независимо от содержательной наполняемости моделей основная цель работы психолога - это психологическое обеспечение функционирования образовательной среды в соответствии с программой развития школы. В каждой модели сохраняются основные направления деятельности**:** психолого-педагогическая диагностика; аналитическая и прогностическая деятельность в учебном процессе; психологическое обеспечение управления школой; психологическая профилактика; диспетчерская деятельность; коррекционно-развивающая работа; психолого-педагогическое консультирование; методическая работа. При этом специфическое содержание они приобретают в зависимости от соответствующих схем деятельности («психолог-консультант», «психолог-куратор» и «психолог-методист»).

Каждая из этих моделей определяет виды деятельности педагога-психолога с участниками образовательного процесса, требует управленческой поддержки, соответствующего методического обеспечения и уровня квалификации специалиста.

Выбор модели состоит не столько в её прямом наложении на деятельность педагога-психолога, но, в первую очередь, в её адаптации к условиям конкретного образовательного учреждения, что может включать расширение или сужение задач, изменение видов деятельности, конкретизацию адресных групп и т.д.

Возможно использование других моделей или комбинация нескольких, но в любом случае должны быть чётко определены цели и задачи деятельности психолога, адресные группы, виды деятельности по ним, необходимая управленческая поддержка и ресурсная база.

Это наиболее полные модели и концепции сопровождения обучающихся в России (Е.И.Казакова, И.В.Дубровина, М.Р.Битянова). Как видно, проблема медико-психологического и социально-правового сопровождения в образовании первоначально была поставлена и прорабатывалась в контексте создания службы практической психологии в школе. При внимательном ознакомлении с концепциями оказывается, что они не противоречат, а в известном смысле дополняют друг друга. Данные концепции имеют свое воплощение в практической деятельности специалистов служб сопровождения в России.

Таким образом, в России система сопровождения в образовании развивается как особая научно-практическая область на основе мультидисциплинарного подхода, обретает свою методологию и организационную форму. Служба

сопровождения становится необходимой и органической структурой отечественной образовательной системы: без служб сопровождения трудно решать задачи гуманизации образования, обеспечить личностно-ориентированное обучение и воспитание, создать условия для полноценного развития детей, обеспечить их психическое и соматическое здоровье.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе М.: Совершенство, 1998.
2. Гончарова Н.С. Современная модель сопровождения ребенка в системе образования. МГУ-Сервиса., М.,2005.
3. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.,2004.-255 с.
4. Дубровина, И. В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства. / И. В. Дубровина // Начальная школа: плюс-минус. – 2002. – № 3. – С. 3-8.
5. Казакова Е.И. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения // Школьный психолог. 1998. Декабрь. № 48.
6. Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе. М., 1986.-79 с.
7. Калужских Т. Новые приключения сверхчеловека // Независимая газета. 2004. 4 марта. http: // exlibris. ng. ru/koncep/2004 – 03-4/6_kurek.html
8. Лежнина Л.В. Становление практической психологии образования: кросс-культурный анализ//Психологическая наука и образование.2008. № 1. С.31-36.
9. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании // Вопр. психол. 2002. № 1. С. 38-44.
10. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ «Сфера», 1998.-528с. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ «Сфера», 2000.
11. Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология // Репрессированная наука. Вып.2.Спб., 1994.-С.121-139.

Е.М.Свешникова

ВЛИЯНИЕ ДЕЙСТВИЙ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Человека как личность характеризует система обусловленных жизнью в обществе отношений, субъектом которых он является. В процессе отражения объективного мира активно действующая личность выступает как целое, в котором познание окружающего осуществляется в единстве с переживанием. Личность рассматривается в единстве (но не тождестве) чувственной сущности ее носителя-индивида и условий социальной среды. [8,С.436].

Общее направление этого развития относительно ребенка заключается в том, что он постепенно превращается из существа подчиненного внешним влияниям, в субъекта, который осознает намеченные цели и намерения и самостоятельно осуществляет действия по их реализации. Последовательный анализ

изменений, происходящих в психике ребенка, показывает, что такого рода превращение носит закономерный характер и может быть понято как результат возникновения и перестройки психических процессов ребенка под влиянием его социального опыта.

Контроль поведения ребенка со стороны общества первоначально формирует и развивает его волевую регуляцию, которая затем в свою очередь становится функцией самоконтроля формирующейся личности. Волевая регуляция проявляется на личностном уровне произвольной саморегуляции, и характеризуется тем, что в ней используются личностные средства.

Воля характеризуется целеустремленностью человека, соответственно связана с определенными мыслительными процессами. Это наиболее четко просматривается в волевом действии на этапах принятия целей и выбора путей и средств для ее достижения, а также на протяжении всего осуществления намеченного плана, с целью внесения изменений для успешного достижения конечного результата.

Таким образом, собственно мыслительное действие, входящее в состав волевого действия и приводящее к установлению причинно-следственных взаимоотношений между запланированным ходом действий для достижения вероятных результатов и реальными условиями – это этап осознания ряда возможностей для достижения цели.

Общеизвестно, что одна из важнейших задач начального звена образования – формирование учебной деятельности детей. Неотъемлемым звеном каждого акта учебной деятельности являются особые действия контроля и тесно связанные с ними действия оценки.

Характеризуя роль контроля в учебной деятельности, В.В.Давыдов отмечал, что в процессе его осуществления ученик «должен соотнести свои учебные действия и их результаты с заданными образцами, связать качество этих результатов с полнотой и уровнем выполненных учебных действий. Благодаря контролю ученик может сознательно установить зависимость между слабым или плохим воспроизведением образца и недостатками собственных действий. Устранение этих недостатков (введение новых действий или их операций, более тщательное их выполнение и т.д.) позволяет улучшить результаты усвоения и довести их до требуемых норм». [5, С.77].

Вместе с тем в педагогической практике, особенно в начальный период обучения, любые формы оценки оказываются орудием обоюдоострым - чаще способным тормозить процесс развития ребенка, чем стимулировать его. Школьные оценки по происхождению, критериям и функционированию принадлежат взрослым, а не ребенку, который норм оценивания не знает. Оценку он всегда получает от учителя. А критерии, по которым определяется оценка, для него почти полностью неясны, непонятны или открываются в отрицательной форме - как незнание чего-то. Оценка воспринимается учеником как поощрение или наказание, как хорошее или плохое отношение к нему учителя.

Разрешение противоречия между объективной необходимостью оценки в обучении и ее отрицательным психологическим воздействием на развитие ребенка во время учебы состоит в том, чтобы сделать оценку средством активности и инициативы самого ученика как субъекта учебной деятельности. Возможность достижения такого положения заложена в концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, где вместе с моделированием изучаемых знаний и контролем за их усвоением применение действия оценки представлено как необходимый компонент умения учиться.

В теоретических положениях традиционного обучения, хотя постоянно отмечается, что учебная деятельность это деятельность самого ученика не рассматривается процесс становления ребенка как субъекта учения. В педагогической практике это приводит к тому, что самостоятельности и инициативе ученика остается мало места и он осуществляет в основном исполнительские действия. Подобное происходит еще и потому, что учение в младшем школьном возрасте всегда процесс совместный: ребенок не столько учится у учителя, сколько вместе с учителем, а это требует ясного распределения учебной деятельности между ними.

Анализируя работы сторонников концепции безоценочной системы (Андриевская В.В., Гузман Р.Я., Давыдов В.В., Дусавицкий А.К., Железнова Г.А., Зак А.З., Занков Л.В., Исаев Е.И., Коростылев А.Ю., Ксензова Г.Ю., Кудрявцев В.Т., Лебедева В.П., Маркова А.К., Нечаева Н.И., Орлов В.А., Панов В.И., Понамарев Я.А., Пушкин В.Н., Пушкина А.Г., Репкин В.В., Репкина Н.В., Романеева М.П., Рубцов В.В., Фокина Н.Э., Цукерман Г.А., Эльконин Д.Б. и др.), можно выделить следующие положительные стороны:

1. В условиях данной системы у детей отсутствует страх оценки, а именно: на уроках царит свобода мысли, осуществляется взаимодействие с учителем и другими учащимися в рамках равноправия. Дети не боятся признавать и обсуждать свои ошибки, высказывать свое мнение, просить помощи. Первоначально отсутствует отметочный мотив учения, а затем происходит формирование главного мотива - познавательного.

2. Отсутствие отметок способствует осознанию собственного уровня качества знаний, выявлению пробелов в знаниях и умениях, и, в идеале, проектирование путей их восполнения.

3. Отсутствие отметок способствует более эффективному формированию у учащегося полноценной учебной деятельности, т.к. одна из ведущих задач таких систем, в частности системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова направлена на формирование действий контроля и оценки. В традиционной системе действия контроля и оценки являются функцией учителя, а ученик «освобожден» от данного компонента учебной деятельности. Поэтому в традиционной системе постепенно у ребенка учебная работа может лишться внутренней мотивирующей и направляющей основы.

4. Осуществление контроля и оценки на протяжении всего хода учебной деятельности, обеспечивает успех в достижении поставленного конечного результата, внушает уверенность в своих возможностях, что, в свою очередь, способствует укреплению интересов школьников в учении и потребностей в познании.

Однако как бы учащиеся ни научились осуществлять контроль и оценку (самоконтроль и самооценку), им не безразлично отношение к себе учителя, его мнение, его оценка. А значит, учителю следует учитывать, что, у каждого ученика постижение сути содержательных оценок, способов контроля и оценки будет происходить по-разному. Контрольно-оценочная деятельность в учебном процессе должна осуществляться непрерывно и на всех этапах обучения, она не должна прекращаться, а только претерпевать качественные изменения.

Основная задача данного вида деятельности в учебном процессе – осознание несовершенства своих знаний, потребность в новых знаниях, и, как следствие, – усиление и углубление мотивов познания; вера в свои силы и развитие самостоятельности, через сотрудничество в образовательном процессе.

Основная функция контроля - постоянное отслеживание процесса осуществления учебных действий, своевременное его перестроение при обнаружении погрешностей в их выполнении, внесение необходимых корректив в совместную работу учителя и учащихся. Все вышеизложенное осуществляется лежит в основе концепции систмы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, и, несомненно, ведет к формированию и становлению волевой сферы младших школьников.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
2. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. /Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова – М., Изд. АПН РСФСР, 1962. – 285с.
3. Выготский Л.С. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте. – Собр.соч., т.2 М., Педагогика, 2000.
4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. //Исследование мышления в советской психологии//. М., 1966.
5. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1995. - № 6.
6. Ксензова Г.Ю. О некоторых аспектах новых технологий обучения // Опыт обучения как предпосылка перехода к многоуровневой системе образования. - Тверь, 1993.
7. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий.-Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001.-166 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
9. Нечаева Н.И., Занков Л.В. О методической системе начального обучения // Начальная школа. -1995. - № 11.
10. Цукерман Г.А. Обыкновенный гуманизм // Вопросы психологии. – 2001. – № 6.

М.Н.Смышляева
Научный руководитель: Архипова Т.Т.

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ МОТИВАЦИИ В РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Режиссерские игры являются разновидностью творческих игр. В них, как и во всех творческих играх, есть мнимая или воображаемая ситуация. Ребенок проявляет творчество и фантазию, придумывая содержание игры, определяя ее участников (роли, которые «исполняют» игрушки, предметы). Предметы и игрушки используются не только в своем непосредственном значении, но и в переносном, когда они выполняют функцию, не закрепленную за ними общечеловеческим опытом (диванная подушка становится бегемотом, а пояс от маминого халата – змеей в режиссерской игре в зоопарк)

Само название режиссерской игры указывает на ее сходство с деятельностью режиссера спектакля, фильма. Ребенок сам создает сюжет игры, ее сценарий. Взяв какую-либо тему (урок в школе, праздник в детском саду), ребенок развивает ее в зависимости от того, как понимает отображаемое событие, что считает наиболее значимым для себя.

В основе сценария игры лежит непосредственный опыт ребенка: он отражает событие, зрителем или участником которого был сам. Сюжетом игры становятся знания, почерпнутые ребенком из просмотренного мультфильма, прочитанной ему книги. Для этих игр в их развитой форме свойственно комбинирование впечатлений из личного опыта ребенка с тем, что он узнал из книг, наблюдений, мультфильмов, соединение реального и вымышленного. Сюжеты режиссерских игр представляют собой цепочки действий (кукла поет в микрофон, другая – аккомпанирует, по окончании выступления – обе кланяются, затем выходит «новая певица».

Отечественные и зарубежные исследователи, начиная с XIX века, стремились понять природу, определить характерные черты и критерии, проанализировать причины возникновения игры. В исследованиях Е.Е. Кравцовой получены данные, согласно которым первая форма, с которой начинается все развитие игры в дошкольном возрасте, - режиссерская игра. Развитие игр с точки зрения А.П.Усовой «идет по двум заметным руслам: игры режиссерские, когда ребенок управляет игрушкой (действует через нее), и игры, где роль выполняется лично самим ребенком» [1, 138].

Педагогические исследования Р.И.Жуковской, П.Г.Саморуковой, Р.А.Иванковой, Н.Я.Михайленко, Л.В.Артемовой, А.Н.Анциферовой, В.Я.Вороновой, Е.И.Щербаковой и др. посвящены поискам эффективных методов руководства игровой деятельностью детей в разные возрастные периоды дошкольного детства и направлены на формирование нравственных качеств личности.

Изучению влияния игры на развитие личности посвящены исследования многих отечественных психологов: А.В.Запорожца, З.В.Мануйленко (становление

произвольности в игре), Д.Б.Эльконина, М.Е.Усовой (развитие мотивационно–потребностной сферы в игре), Р.Г.Надеждиной, (взаимоотношения детей в игре), Н.П.Аникеевой, О.С.Газмана (социализация ребенка в игре). Однако обоснованных психолого-педагогических рекомендаций относительно формирования мотивов игровой деятельности (исходного момента игры) в настоящее время недостаточно.

Анализ психологической литературы показывает, что изучение мотивационной сферы связано, прежде всего, с изучением сущности игры, ее развивающей функции. Так, С.Л.Рубинштейн отмечает, что «игра - это осмысленная деятельность, т.е. совокупность осмысленных действий, объединенных единым мотивом. …Сущность игры, состоит в том, что мотивы игры заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно дает данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка» [2, 53]. По мнению автора, в игровой деятельности действия должны выразить заключенный в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата.

Мотив игры, по мнению А.Н.Леонтьева, лежит в самой игре, ребенок играет потому, что ему интересно играть, интересно действовать в воображаемой ситуации. Игра в силу единства аффекта и интеллекта, обеспеченного благодаря тесной связи отображаемого в игре и близкой ребенку действительности, имеет для него личностный смысл.

Д.Б.Эльконин центром игровой ситуации считает игровую роль. Потребности как психические образования сами формируются на основе удовлетворения нужд (воображаемое удовлетворение потребностей невозможно. Удовлетворение потребностей тесно связано с формированием истоков мотивации.

Л.С.Славина, специально изучавшая вопрос о развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте, дает анализ игрового поведения детей в разных игровых ситуациях и объединяет мотивы их поведения. Автор приходит к заключению, что «воображаемая ситуация и роль как раз и придают новый смысл действиям, которые дети производят с игрушками. Они переводят манипулирование с вещами в новый план. Он играет теперь предметами, совершая с ними определенные действия» [2, 204]. Л.С.Славина считает: в игре детей младшего дошкольного возраста наличествуют два мотивационных плана. Первый – побуждение действовать в игре представленными игрушками, второй – взятие на себя роли, которая предает смысл игре и совершаемым действиям. Особый интерес представляет вывод Л.С.Славиной о значении для возникновения игры (уже для младших дошкольников) воображаемой ситуации.

Некоторые факторы, непосредственно побуждающие детей к игре, затронуты в работах Д.Б.Меджерицкой, Н.М.Аксариной, Р.И.Жуковской, П.А.Рудик, О.К.Васильевой, Л.П.Бочкаревой. Так П.А.Рудик считает, что в младшем дошкольном возрасте игру стимулируют игрушки, в старшем - игра возникает независимо от

игрушек, под влиянием замысла. Мотивы игры в младшем дошкольном возрасте – сами действия, а не их результат; в среднем – выполнение той или иной роли; в старшем – качество выполнения роли (повышается потребность в правдивости, выразительности и убедительности выполнения роли).

Таким образом, мотивы игры находится в тесной связи с развитием разных по степени обобщенности игровых условных действий. А формирование побуждений к игре связано с субъективным принятием ребенком игровой цели, с поиском способов и средств для ее осуществления. Режиссерская игра является важным видом деятельности, необходимым для становления и развития игровых навыков. Она способствует также развитию воображения, мышления, речи и других психических функций.

Литература

1. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991. С.138.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999. С. 360

Т.В.Снегирева

НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ СЛУЖБ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ТЕРРИТОРИИ ХМАО–ЮГРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА И ВИДА

Система комплексного сопровождения обучающихся в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре должна выйти на новый этап развития: необходимо определить условия реструктуризации служб сопровождения, стратегию и направления деятельности, формы взаимодействия с участниками образовательного процесса, апробировать организационно-управленческие и организационно-содержательные модели деятельности.

Сложившаяся на сегодняшний день ситуация в сфере развития образования требует обязательного сопровождения инновационных процессов с целью нейтрализации рисков, а, значит, и формирования запроса на деятельность службы психологической службы комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования. В противном случае школьные факторы риска, и без того ставшие социально значимыми, объективно влияющими на жизнь и здоровье участников образовательного процесса, начинают преобладать над позитивными перспективами инноваций.

Построение эффективной модели службы психолого-педагогического, медико-социального и правового сопровождения обучающихся в образовательном учреждении позволит решать проблемы развития и обучения детей внутри

образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, повысить адаптационные возможности участников образовательного процесса.

Анализ опыта создания моделей или элементов служб сопровождения обучающихся, воспитанников дошкольного и школьного возраста в образовательных учреждениях различного типа и вида в системе образования Российской Федерации и за рубежом, а так же анализ существующих в автономном округе школьных и муниципальных моделей сопровождения обучающихся позволяет представить ***Проект построения модели Службы комплексного сопровождения обучающихся,*** которая должна обеспечить разноуровневую специализированную помощь всем субъектам образовательного пространства. Данный Проект построен с учетом проблем, снижающих эффективность психолого-педагогической помощи в образовательных учреждениях, а так же в целях реализации приоритетных задач социально-психологической службы и ключевых направлений "Концепции модернизации российского образования до 2010 года".

Построение модели Службы комплексного сопровождения обучающихся в ХМАО-Югра, по нашему мнению, должно быть регламентировано рядом требований:

1. Для стратегического планирования и координации деятельности Службы комплексного сопровождения обучающихся (далее «Служба») в системе образования ХМАО-Югра необходимо создать *Научно-методический совет Службы* при Департаменте образования и науки ХМАО;

2. Структурно Научно-методический совет Службы образуют *специальные институты – университетские комплексы*, деятельность которых направлена на комплексное научно-методическое обеспечение Службы и служат задачи объединения фундаментальной академической науки, практико-ориентированной системы подготовки специалистов и самой практики. В качестве такого *Университетского комплекса* могут выступать ведущие вузы ХМАО-Югра, осуществляющие подготовку психолого-педагогических и медицинских кадров.

3. Действующий *Университетский комплекс* обеспечивает подготовку кадров для Службы, разрабатывает научно-методическое сопровождение Службы, через создание научно-методического обеспечения комплексной системы психолого-медико-социальной поддержки различных категорий детей, педагогов, семьи, системы медико-психологического и социально-правового сопровождения детства в целом.

4. *Служба* обеспечивает комплексное разноуровневое сопровождение всех субъектов образовательного пространства: через деятельность психолого-медико-социальных Центров, с одной стороны и штат узких специалистов, работающих непосредственно в образовательных учреждениях различных видов.

5. *Научно-методический совет Службы* организует деятельность всех структурных элементов Службы (педагогов-психологов и психологические службы образовательных учреждений всех типов и видов, психолого-медико-педагогические

консилиумы, медико-психолого-педагогические комиссии, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, профильные лаборатории и иные подразделения окружных учебно-методических центров, высшие учебные заведения, институты повышения квалификации, органы управления образованием), выстраивая целостную систему работы по комплексному сопровождению различных субъектов образования.

Единая организационно-управленческая модель Службы сопровождения обучающихся должна предусматривать:

- во-первых, межведомственное взаимодействие органов управления образования, здравоохранения, соцзащиты, внутренних дел, иных ведомств в интересах защиты детства, сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения;
- во-вторых, общую стратегию работы с детьми всех специалистов службы сопровождения образовательного учреждения;
- в-третьих, единую вертикаль управления структурными подразделениями системы ППМСиП обеспечения от уровня образовательного учреждения до соответствующих подразделений региональных органов.

Основой для осуществления межведомственного взаимодействия и преемственности в деятельности органов управления образованием на всех управленческих уровнях является единая государственная политика в сфере защиты детства, зафиксированная в Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г., Федеральной целевой программе развития образования (2006-2010 годы), Концепции инновационного развития образования в ХМАО-Югра.

Для достижения этой цели в числе прочего необходимо иметь реально применимый, принятый исполнителями и обеспеченный инструментарием механизм взаимодействия структурных элементов модели Службы сопровождения.

Авторы-разработчики Проекта в качестве рекомендаций предлагают:

- рассмотреть возможность создания условий для реструктуризации служб сопровождения обучающихся, воспитанников дошкольного и школьного возраста на территории автономного округа в образовательных учреждениях различного типа и вида.
- содействовать созданию *Научно-методический совет Службы* при Департаменте образования и науки ХМАО;
- содействовать образованию *специальных институтов – университетских комплексов*, деятельность которых направлена на комплексное научно-методическое обеспечение Службы.
- рассмотреть вопрос о создании Центра университетского комплекса на базе ГОУ ВПО «Нижневартовский государственный гуманитарный университет» как одного из ведущих вузов в ХМАО-Югра, осуществляющего подготовку психолого-педагогических кадров;

- оформить и направить в ГОУ ВПО «Нижневартовский государственный гуманитарный университет» социальный заказ о необходимости концептуальной разработки моделей социально-психологического сопровождения обучающихся, воспитанников дошкольного и школьного возраста в образовательных учреждениях различного типа и вида;
- создать условия для информационного обеспечения и поддержки Службы;
- выйти с инициативой проведения региональной научно-практической конференции по проблемам психолого-педагогического сопровождения развития детей и подростков;
- пересмотреть, обновить, разработать и сформировать пакет нормативно-правового сопровождения Службы на региональном, муниципальном и школьном уровнях.
- обеспечить условия для эффективного взаимодействия специалистов Службы;
- создать экспертный совет с привлечением научных и практических работников к психологической экспертизе программ, учебно-методических материалов;
- организовать постоянно действующий семинар для специалистов Службы комплексного сопровождения по нормативно-правовому и методическому обеспечению их деятельности.
- расширить консультативную практику в системе образования.

Данный Проект построен с учетом проблем, снижающих эффективность психолого-педагогической помощи в образовательных учреждениях, а так же в целях реализации приоритетных задач социально-психологической службы и ключевых направлений «Концепции модернизации российского образования до 2010 года». Современные тенденции модернизации образования диктуют настоятельную необходимость в развитии системы сопровождения ребенка в образовательном процессе, с целью нейтрализации рисков, а, значит, и формирования запроса на деятельность службы психологической службы комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (приложение к приказу Минобразования России от 11/02.2002 № 393)
2. Снегирева Т.В., Дорофеева Н.В., Коваленко С.В., Романко О.А., Федосюк Н. В. Модели сопровождения обучающихся в регионе ХМАО-Югра: Коллективная монография. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. – 230 с.

Н.В.Федосюк

СОЗДАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛЕЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ТЕРРИТОРИИ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Современные тенденции модернизации образования диктуют настоятельную необходимость в развитии системы сопровождения ребенка в образовательном процессе, с целью нейтрализации рисков, а, значит, и формирования запроса на деятельность службы комплексного психолого-педагогического, медико-социального и правового обеспечения образования. Забота о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие остается неотъемлемой целью деятельности любого образовательного учреждения, любой образовательной системы.

На территории Российской Федерации разрабатываются вариативные модели сопровождения, формируется его инфраструктура (психолого-педагогические и медико-социальные центры, школьные службы сопровождения, профориентационные центры, психолого-медико-педагогические комиссии и др.). Однако, несмотря на всю вариативность, большинство моделей сопровождения развиваются в рамках парадигмы содействия.

В этой связи, нам представляется интересным опыт Ижевской гимназии № 56 по организации и реализация ***медико-психолого-педагогического сопровождения (МППС) на основе синергетического подхода.*** Психолого-педагогическое сопровождение учащихся организованное в условиях обогащенной образовательной среды с многовариантным выбором предполагает оптимизацию учебной, психологической и физической нагрузки учащихся и создание в образовательном учреждении условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Это возможно реализовать за счет реальной разгрузки содержания образования; использования эффективных методов обучения; организации мониторинга состояния здоровья детей и молодежи и др.

В условиях изменения и усложнения содержания образования, возникновения разнообразных образовательных программ ижевскими педагогами, психологами были пересмотрены подходы, лежащие в основе МППС субъектов образовательного пространства и создана подсистема (структура) специализированной деятельности – социально-оздоровительный комплекс. В качестве такого основания была выбрана методология синергетики, которая, в отличие от традиционного подхода в проектировании, позволила проектировать не конечное состояние системы, а развитие системы к этому состоянию. [2.]

Были сформулированы основные принципы организации и осуществления медико-психолого-педагогического сопровождения на основе синергетического подхода:

1. *Гомеостатичность.* Организация МППС в образовательном учреждении позволяет оценить состояние систем адаптации всех субъектов образовательного пространства (на социально-психологическом, психологическом,

физиологическом уровнях), а также реализовать технологии для поддержки адаптивного потенциала участников образовательного процесса. Отклонения в состоянии здоровья учащихся, педагогов на любом уровне приводят к необходимости создания и реализации программ медико-психолого-педагогической поддержки с позиций здоровьесбережения.

2. *Иерархичность.* Оценка состояния и поддержка систем адаптации субъектов образовательного пространства на трех уровнях (социально-психологическом, психологическом, физиологическом) предполагает необходимость существования сложной иерархически организованной системы, включающей в себя специалистов различных областей знания (медицины, психологии, общей, социальной и специальной педагогики, педагогической антропологии, физической культуры и спорта и др.), а также различных служб, входящих в единый комплекс, деятельность которых подчинена единой цели.

3. Нелинейность. Система МППС является самоорганизующейся, устойчивой. Ее особенностью является исключительная лабильность в достижении одного и того же конечного результата при различных состояниях внешней и внутренней среды.

4. Незамкнутость (открытость). Способность воспринимать воздействия социума и отвечать на них своими изменениями, постоянно включая в свою структуру новые элементы: новых субъектов деятельности по МППС, новые виды деятельности, новое содержание сопровождения, взаимодействуя с другими образовательными учреждениями, службами социально-психологической помощи. Появление все большего количества образовательных программ и форм психолого-педагогического сопровождения в пределах одного образовательного пространства приводит к необходимости взаимодействия всех субъектов для определения основных направлений, содержания и форм образовательной деятельности.

5. Неустойчивость. Возможность изучения процесса МППС учащихся с позиций перестраивании с одной программы гомеостаза на другую, что позволяет говорить о существовании некоторых управляющих параметров, определяющих состояние всей системы сопровождения.

6. Динамическая иерархичность (эмерджентность - от англ. «эмерджэнс» возникновение, появление нового*).* Система МППС является изменяющейся, переходящей от одного периода неустойчивости к другому и усложняющейся благодаря этому.

7. Наблюдаемость. Принцип, который подчеркивает ограниченность и относительность представлений о системе в конечном эксперименте.

Осуществление модели МППС в обогащенной образовательной среде с многовариантным выбором, по мнению ижевских педагогов, успешно, если выполняются следующие условия:

- *создаются и поддерживаются различные виды и многообразные формы МППС, доступные каждому субъекту образовательного пространства.*

Это дает возможность осуществлять выбор не только образовательной программы, но и способов самореализации и самосовершенствования, наиболее полно отвечающих запросам учащегося посредством выбора одной (нескольких) форм МППС;

- *соблюдается принцип культурно-образовательного резонанса,* т.е. идеи, реализуемые в процессе МППС, должны исходить из концептуальности и общезначимости целей и предполагаемого результата деятельности;
- *формируется мотивация к осуществлению проектируемой деятельности, единого целеполагания у всех участников образовательного процесса.* При этом мотивация педагогов к осуществлению инновационной деятельности сочетается с пониманием роли специалистов в осуществлении МППС;
- *имеются ресурсы: кадровые* (в образовательном учреждении организована специальная служба, включающая в себя специалистов различных областей знания: психологии, педагогики, медицинской и педагогической антропологии), *методические* (используются методы, позволяющие адекватно оценить состояние приспособительных возможностей учащихся), *материально-технические и финансовые.*

Медико-психолого-педагогическое сопровождение такого типа реализуется поэтапно в соответствии с этапами возникновения образовательной программы, т.е. процесса возникновения субъектов образовательного пространства – учителя, ученика и среды между ними.

На первом этапе происходит развитие неустойчивости, возникновение многообразия и выбор путей развития. При этом МППС заключается:

- в разработке идей и замысла нововведений, т.е. происходит осмысление способов реализации идей по отношению к субъектам образовательного пространства, формировании единого целеполагания;
- в изучении психологической готовности педагогов к инновационной деятельности методом экспертной оценки; стимулировании творческой активности;
- в изучении родительского отношения к образованию в условиях обогащенной образовательной среды с многовариантным выбором и формирование позитивной позиции к инновационной деятельности;
- в изучении приспособительных возможностей учащихся в рамках различных образовательных программ на социально-психологическом, психологическом и физиологическом уровнях. Это предполагает оценку «стартовых возможностей» каждого участника образовательного процесса для принятия решения об оптимальных вариантах реализации образовательных программ. В основу оценки приспособительных возможностей учащихся положена трехуровневая модель адаптации ребенка к изменяющимся условиям образовательной среды;
- в формировании и развитии мотивации здорового образа жизни; повышении уровня образовательных навыков по вопросам здоровья и здорового образа жизни.

В ходе реализации *второго этапа происходит структурирование, рост упорядоченности, начинается период устойчивого развития.*

МППС на этом этапе заключается в следующем:

- Упорядочивание взаимоотношений между субъектами образовательного пространства с учетом уровня приспособительных возможностей ребенка.
- Установление диалоговых отношений между учениками, родителями, учителями, поиск вариантов решения проблем и гибкого, вариативного поведения в период обострения конфликтных отношений между субъектами образовательного пространства в ходе инновационной деятельности.
- Развитие системы медико-психолого-педагогического сопровождения с целью предупреждения возникновения и решения деструктивных проблем в развитии ребенка.
- Приобщение к инновационной деятельности учителей, работающих по традиционным образовательным программам.

Третий этап осуществления процесса МППС предполагает *достижение определенного предела упорядоченности* и является *периодом устойчивого развития,* т.е. происходит:

- усложнение содержания каждой образовательной программы выражается в возникновении новых форм и способов достижения поставленных целей и задач;
- уточнение и усложнение содержания программ МППС с учетом состояния приспособительных возможностей субъектов образовательного пространства на социально-психологическом, психологическом, физиологическом уровнях.

Возможность реализации или функционирования данной модели обеспечивается через постоянное взаимодействие педагогического коллектива с другими образовательными учреждениями, органами управления образования, общественными организациями:

- *с органами управления* - сущностью процесса взаимодействия гимназии с органами управления (Министерством образования Российской Федерации, Городским управлением народного образования) стало стимулирование инновационной деятельности и разработка нормативно-правовой базы, которые позволили использовать методические рекомендации в процессе разработки содержания МППС;
- *с научно-исследовательскими институтами, высшими учебными заведениями* - специалисты гимназии, осуществляющие МППС субъектов образовательного пространства повышают квалификацию на базе научно-исследовательских институтов и государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования (Институт философии РАН, Институт психологии РАН, Удмуртский государственный университет);
- *с образовательными учреждениями* - через Инновационный центр повышения квалификации работников образования;

- *с общественными организациями* - «Организация родительской общественности», чьей целью деятельности является представление интересов субъектов образовательного пространства в отношениях с органами государственной власти, органами местного самоуправления, поддержка инновационной деятельности, укрепление материально-технической базы гимназии;
- *со службами социально-психологической помощи* - гимназия взаимодействует с различными городскими службами социально-психологической помощи: Городским центром психологической помощи населению, Республиканским центром диагностики и консультирования, Кризисным центром, Социальной службой молодежи, Республиканским центром комплексной социально – психологической помощи, Подростковым наркологическим кабинетом, Республиканским центром планирования семьи, Республиканским центром «Молодая семья».

Одним из регионов России, где ***модель психолого-педагогического и медико-социального сопровождения*** реализуется в рамках деятельности психологической службы, является Красноярский край.[4.] Предметом педагогического сопровождения выступает процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем. К работе с ребенком подключаются разные специалисты службы сопровождения: психологи, социальные педагоги, социальные и медицинские работники. Обозначены приоритетные направления: воспитание, социальная защита и сохранение здоровья детей:

- создание условий для успешной учебы детей и подростков;
- организация жизнедеятельности школьного сообщества таким образом, чтобы полностью удовлетворялись потребности детей в общении, самореализации, в общественном признании;
- обеспечение включенности каждого ребенка в систему дополнительного образования или в структуры, предназначенные для организации досуговой деятельности;
- социальная защита ребенка;
- оказание финансово-материальной помощи нуждающимся детям;
- сохранение физического здоровья детей.

В крае принято «Положение о краевой службе сопровождения». Согласно этому положению, значительная роль отводится службам обеспечения сопровождения по подготовке кадров, по повышению уровня их профессиональной компетентности, профессиональным сообществам, краевому диагностико-коррекционно-реабилитационному центру, кустовым территориальным центрам сопровождения, консультационным центрам, работе краевого экспертного совета, образовательным центрам для детей, нуждающихся в ППМС-сопровождении.

Примером реализации данной модели, является деятельность МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18» Советского района г. Красноярска. В основу организации образовательного и инновационного процессов в школе положен ***системно-деятельностный подход***, который:

- способствует раскрытию в каждом школьнике творческого потенциала и развитию его потребностей и способностей в преобразовании окружающей действительности и самого себя;
- пробуждает деятельностное начало, пронизывающее все ступени обучения и все формы работы с детьми, позволяющее строить образовательный процесс в форме творческого диалога, как для учителя, так и для ученика.

Основным принципом организации работы является осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения определённой группы учащихся (не более семи - восьми классов), определённых классов (КРО, профильные, экспериментальные, др.).

При данной организации психологической работы в школе психологи получают возможность осуществлять сопровождение конкретного ребенка и классного коллектива: отслеживать процесс развития, заниматься глубокой и всесторонней как профилактической, так и развивающей работой в зоне ближайшего развития детей определенного возраста, осуществлять индивидуальную поддержку тех, кто в ней нуждается.

Психологи являются полноправными участниками образовательного процесса. Они тесно сотрудничают с педагогами в решении проблем и задач развития конкретных детей и ученических коллективов, прежде всего – с классными руководителями.

Реализация данной модели психологической деятельности дает возможность осуществлять серьезную методическую работу, психологические проекты, оказывающие влияние на образовательную среду школы в целом. А так же существенно влиять на управленческую ситуацию и расширять функциональные обязанности многих специалистов: завучей, классных руководителей, педагогов-предметников.

На наш взгляд, использование модели психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития ребенка позволяет решать следующие проблемы: во-первых, проблему прогнозирования дальнейшего хода психологического развития и его обоснования; во-вторых, проблему установления связей между фазами развития. В реальном ходе развития определяется вес каждого показателя познавательного, учебного, личностного, влияющего на успешность обучения; и, в-третьих, появляется возможность организовать преемственность не только в работе психолого-педагогического сопровождения, но и всего педагогического коллектива.

В ГОУ Лицее № 369 Красносельского района Санкт-Петербурга реализовывается модель социально-психологического сопровождения образовательного процесса, в основе которой лежит концепция сопровождения Е.И.Казаковой [1]. Основные цели социально-психологического сопровождения образовательного процесса педагоги лицея видят:

- в уменьшении физических и психических энергозатрат и времени, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся для более эффективного, гуманного, демократичного процесса обучения и воспитания;

- в разработке, апробировании и внедрении педагогических теорий и технологий психологически обоснованных, с учетом закономерностей психики учащихся и педагогов;
- во введении в педагогический процесс психологические технологии, которые помогут решать образовательные задачи.

Проектирование модели социально-психологического сопровождения образовательного процесса потребовало объединенных усилий администрации гимназии, педагога-психолога, социального педагога, привлеченных учителей-предметников и классных руководителей. Творческим коллективом лицея была разработана организационная структура управления социально-психологическим сопровождением, выделены три целевые программы:

- программа развития познавательной и личностной сферы обучающихся;
- программа повышения эффективности воспитательного процесса;
- программа развития профессионально значимых компонентов личности педагога.

Для обеспечения реалистичности и успешного функционирования модели социально-психологического сопровождения образовательного процесса администрацией гимназии учитывались организационные, информационные, кадровые, мотивационные, нормативно-правовые, научно-методические и материально-технические условия.

Так, например, функции психологического сопровождения (диагностическая, коррекционно-развивающая, экспертная, консультационная и просветительская) в общей модели обеспечиваются компонентами сопровождения. Среди них особо можно выделить профессионально-психологический (представлен системной деятельностью психолога, использующего принцип взаимосвязи диагностической, коррекционно-развивающей и консультационной деятельности) и организационно-просветительский (обеспечивает единое информационное поле для всех участников психологического сопровождения, а также анализ информации и ее актуальную оценку) компоненты.

Различные социально-экономические условия существования российских регионов породили разнообразные модели построения системы психолого-педагогической медико-социальной помощи, поддержки и сопровождения ребенка в образовательном пространстве. При всех видимых отличиях (в названиях и организационной структуре), рассмотренные нами модели организации и осуществления сопровождения учащихся реализуют близкие по смыслу подходы к построению школьной практики сопровождения (Е.И.Казаковой, И.В.Дубровиной, М.Р.Битяновой и др.) и развиваются в парадигме содействия.

Сегодня во всех регионах констатируется значительный рост востребованности комплексной помощи со стороны детей, родителей, педагогов, администраторов. Таким образом, мы имеем дело с реально существующей системой, которая, как и вся система образования, нуждается в конструктивных изменениях.

Современное законодательство представляет широкие возможности для создания региональных моделей сопровождения. Становление тех или иных моделей диктуется региональными условиями (запросом, ресурсами, традициями и т.д.). Эффективное сопровождение возможно только на основе знания имеющихся региональных ресурсов (кадровых, материально-технических, финансовых).

Практика формирования региональных моделей сопровождения ребенка в образовательном пространстве, на наш взгляд, носит комплексный специализированный характер, и согласуется с международной практикой психолого-педагогического медико-социального сопровождения (консультирования, помощи, поддержки) детей в системе образования.

Литература

1. Казакова Е.И. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения. //Школьный психолог. 1998. Декабрь. № 48.
2. Медико-психолого-педагогическое сопровождение в образовательном учреждении повышенного уровня. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2004. – 118 с.
3. Организация работы ГУ «Омский областной центр социально-психологической помощи несовершеннолетним и молодежи» в 2004. – Омск, 2004.
4. Цивилева В. От воспитания к сопровождению /Школьный психолог. - № 10., 2000.

Е.С.Филимонова, О.А.Мельник

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ХМАО–ЮГРЫ

Образование в Российской Федерации отражает состояние и тенденции развития общества и влияет на него. В свою очередь, изменения в системе общественных отношений активно воздействуют на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на задачи нового исторического этапа.

Использование психологических аспектов инновационной деятельности в образовательном пространстве ХМАО – Югры обусловлено пониманием педагогического коллектива дошкольного учреждения необходимости приведения дошкольной системы образования в соответствие с потребностями развития России, вообще, и города, в частности.

В настоящее время образованность и интеллект все больше относятся к разряду национального богатства, а физическое и духовно-нравственное здоровье взрослого и ребенка, разносторонность его развития, широта и гибкость профессиональной подготовки педагогических кадров, стремление к творчеству и умение решать нестандартные задачи превращаются в важнейший фактор прогресса страны и устойчивого развития округа, города.

Приоритетность целей образования инновационной деятельности в образовательном пространстве ХМАО – Югры включает в себя:

1. Последовательность изменений, когда учебные планы, программы объем минимально необходимых требований к уровню знаний и условиям образования, в том числе организационным, материальным и управленческим (образовательные стандарты), вытекают из изменения целей (как обучать и для чего?).

2. Постепенный последовательный переход от сегодняшнего зуновского, основанного на так называемых основах наук содержания к другому - личностно ориентированному, деятельному, основанному на формировании универсальных способов освоения мира каждым ребенком.

3. Использование приоритета интересов личности ребенка предполагает, что при отборе содержания образования, прежде всего в рабочие программы педагогов включаются такие элементы, которые содействуют личности в познании самой себя, ее самовыражению в соответствии со своими ценностями и убеждениями.

4. Содержание образования предполагает ориентацию на освоение культурных способов взаимодействия ребенка с миром людей, миром искусства, техники и науки. При этом под освоением культуры понимается не отбор особо выдающихся или минимально необходимых сведений, достижений и произведений, а именно средств и способов, созданных человечеством, в том числе народами России, народами ХМАО для понимания, освоения и преобразования духовного мира.

5. Анализирование деятельности самого ребенка как субъекта собственного образования означает, что знания, умения, навыки являются производными от деятельности (жизнедеятельности) человека. Индивидуальность человека, его «Я», творит себя и одновременно познает, реализуя ту или иную деятельность. В связи с этим содержание образования понимается как развитие, выращивание тех способностей и способов мышления и деятельности, которые присущи индивидуальности данного ребенка, проявляющейся в той или иной деятельности. При этом ребенок должен стать субъектом деятельности: ставить цель, анализировать ситуацию, планировать и проектировать, действовать, получать готовый продукт, анализировать результаты и оценивать себя.

6. Анализ или итог конечных результатов. Достижение одинаковых результатов образования даже при одних и тех же целенаправленных воздействиях невозможно. Результаты образования нельзя гарантировать, можно лишь повысить вероятность продвижения каждого ребенка в осознании и развитии своих сущностных сил. Поэтому необходимы различные формы мониторинговых исследований, качественный анализ полученных результатов, анализ не усредненных результатов относительно так называемых норм и уровней обученности и воспитанности ребенка, и тенденций развития самих условий для продвижения каждого в своем индивидуальном развитии не относительно норм, а относительно самого себя.

Изменения, происходящие в современной России: демократизация общества; построение правового государства, признание основных прав и свобод человека, о которых говорится в стратегии развития России, курс на преобразование в экономике, политической и общественной жизни влечет за собой изменения во всех остальных институтах общества, в которых образование занимает одно из приоритетных мест. Но для правильного осмысления сложившейся ситуации и для необходимости кардинально изменять ее, необходим «ключ», и таковым ключом должно стать стремление педагогов к инновационной деятельности. Это обновление должно сводиться прежде всего к побуждению педагогического коллектива к деятельности в режиме развивающего образования и личностно-ориентированного подхода, к побуждению родителей более четко формировать социальный заказ на образование своих детей в каждом образовательном учреждении ХМАО – Югры.

В данный период времени сложилась благоприятная ситуация для развития инновационных процессов в образовательном пространстве ХМАО – Югры – это и жизненный цикл новшества и нововведения в единстве с организационными, экономическими и социокультурными условиями его осуществления. Инновации определены как переход из одного состояния в другое, это переход от традиционной модели дошкольного образования к модели личностно ориентированного взаимодействия и сотрудничества взрослого и ребенка.

Литература

1. Журавлев А.В., Павлова Е.Н. Социально – психологические эффекты организационного целеполагания //Практического психолога. – 2005. - № 2. – С. 3

2. Система работы школы по защите прав и законных интересов ребенка / авт.-сост. Н.А. Маньшина. – Волгоград: Учитель, 2007.

Е.В.Хадаева

БОЛЬШИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МАЛЕНЬКИХ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

При рассмотрении проблемы инвалидности может быть выделено несколько аспектов:

- медицинский аспект как отражение анатомического дефекта в костно-мышечной системе, сенсорной либо нервно-психической сферах с выраженными функциональными нарушениями, приводящими к ограничению жизнедеятельности;
- социальный аспект, который проявляется в вынужденной изоляции, социальной депривации, дефиците информации, ограничении занятости, в возникновении информационного и градостроительного барьеров;

- психологический аспект отражает изменения личностного плана в виде пониженной самооценки, разбалансировки саморегуляции, дезадаптации к окружающему, угнетающему чувству зависимости от окружающих. Возможны более выраженные психологические изменения: выявление неуверенности, чувства безнадежности, обреченности, тревоги.

Хотелось бы рассмотреть проблему инвалидности с психологической точки зрения. Суть личностной проблемы ребенка-инвалида заключается в его изолированности от общества, в котором ему предстоит жить и расти. С раннего детства дети с отклонениями в развитии сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми. Часто здоровые дети с детской непосредственностью и жестокостью оценивают внешние дефекты детей-инвалидов в их присутствии. В результате у детей-инвалидов формируются замкнутость, избегание широкого круга общения, замыкание “в четырех стенах”, маскированная депрессия. Скрытая депрессия (сниженный фон настроения, негативная оценка себя, собственных перспектив и других людей, часто замедленный темп мышления, скованность и пассивность) в сочетании с заниженной самооценкой и отсутствием благоприятного прогноза на будущее достаточно часто приводит к появлению мыслей суицидального характера. Часто формируется комплекс неполноценности.

По мере взросления дети с ограниченными возможностями начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с “обычными” детьми снижен. При этом у них формируется сниженная самооценка, что в свою очередь приводит к чрезмерному снижению уровня притязаний. Следствием этих процессов становится социальная пассивность и сужение активного жизненного пространства.

Рано или поздно особые дети начинают осознавать глобальность своей зависимости от здоровых членов общества. Пенсия, льготы и многое другое - все это они получают за счет здоровых людей. Осознание глобальности зависимости и привыкание к зависимости способствует формированию иждивенчества. Типичными тенденциями становятся отказ от самостоятельности и перенос ответственности за свою судьбу на ближайшее окружение. Фактически, к дефекту развития “особых” детей присоединяется дефект воспитания.

Наиболее тяжело переживают инвалидность лица, внезапно потерявшие слух, зрение и воспринимающие ее как крах всей оставшейся жизни. Дальнейшее характерологическое развитие личности может происходить с поэтапной сменой неврозов, пограничных состояний, психозов. Это особенно выражено у детей-инвалидов с неправильным воспитанием и выявляется при описании ими модели своего будущего. В 14-15 лет 43% особых детей мечтают об улучшении здоровья и все 100% - о получении конкретной профессии. Но, в 15-16 лет представление о будущем сужено - жизнь планируется на 5 лет и только в отношении работы. Эмоциональная окраска будущего отрицательная. Дети не уверены в своих шансах. Мечтают быть артистом, врачом, балериной, юристом, но понимают, что в лучшем случае будут машинисткой, швеей. Модель будущего

бедна, ограничена в содержании и временной характеристике, в эмоциональном плане она отрицательна. В структуре модели будущего появляются противоречивые моменты. С одной стороны, желаемое будущее компенсирует ограничение реальных возможностей, имеет положительную окраску и отражает защитный механизм от возможных неудач. С другой стороны, низкий уровень удовлетворенности собой порождает внутриличностный конфликт с последующим формированием различных неврозов, серьезно осложняющих межличностные взаимоотношения.

В каждой семье, имеющей ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности, существуют свои особенности, свой психологический климат, который так или иначе воздействует на ребенка, либо способствует его реабилитации, либо, наоборот, тормозит ее. Такой фактор, как включенность отца в воспитание ребенка-инвалида, значительно влияет на его психологическое самочувствие. Вследствие отсутствия включенности отца в воспитание, а также в силу других причин, дети-инвалиды часто испытывают дискомфорт в семейных отношениях. Естественно, это всегда негативно. Ребенок-инвалид в таких семьях испытывает двойную нагрузку: неприятие обществом и подверженность феномену отчуждения в собственной семье.

Таким образом, суть психологической реабилитации детей-инвалидов может состоять в снятии нервно-психического напряжения; коррекции самооценки; развитии психических функций - памяти, мышления, воображения, внимания; преодолении пассивности; формировании самостоятельности и ответственности и активной жизненной позиции; преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков. Методами психологической реабилитации могут быть беседы, индивидуальные психологические консультации, психологическая помощь, ролевые игры, психологические тренинги, группы психологической взаимопомощи и взаимной поддержки, как для детей-инвалидов, так и для членов их семей.

В НС(К)ОШ VIII вида 75 детей-инвалидов: 25 детей обучается в специальных классах; 10 – индивидуально, на дому; 30 – в общеобразовательных классах. Для этих особых детей в школе создана группа взаимопомощи - это коллектив людей, объединенных общей жизненной проблемой. В группы взаимопомощи объединены непосредственно дети, затронутые серьезной проблемой, и близкие - родные и друзья, классные руководители, психологи.

Инвалидность сама по себе не является психологической проблемой. Проблемой является процесс социальной и психологической адаптации человека. Под социальной адаптацией мы понимаем способность мирно сосуществовать с людьми, умение ставить цели, достигать их, решать текущие бытовые задачи. Под психологической - способность восстанавливать внутреннее равновесие и состояние любви к себе и людям после нервных потрясений и разного рода фрустраций.

Задачи групп взаимной поддержки инвалидов:

- принятие объективно существующих ограничений, приобретение умения полноценно жить с учетом этих ограничений;
- определение своих личностных границ;
- обучение принятию себя и, как следствие, развитию уверенности в себе.

На каждом занятии группы психологической поддержки ведется работа с принципами психологического исцеления. Использование этих принципов дает возможность членам группы переориентировать свою мыслительную деятельность на душевное здоровье.

Принципы психологического исцеления:

1. Суть нашего бытия - любовь.
2. Здоровье - это внутренний покой. Исцеление - это избавление от страха.
3. Давать - значит получать.
4. Мы можем оставить прошлое в прошлом и не жить будущим.
5. Существует только это мгновение, и оно предназначено для того, чтобы отдавать.
6. Мы можем научиться любить себя и окружающих скорее путем прощения, чем осуждения.
7. Вместо того чтобы искать повсюду недостатки, мы можем искать во всем любовь.
8. Мы можем выбрать внутренний покой для себя, несмотря на все происходящее вокруг нас.
9. Мы ученики и учителя одновременно.
10. Мы можем воспринимать жизнь как целое, а не как отдельные эпизоды.
11. Так как любовь вечна, то на смерть не обязательно взирать со страхом.
12. Мы всегда можем воспринимать себя и окружающих, как предлагающих любовь и взывающих о помощи.

Психическое и физическое здоровье человека сильнейшим образом зависит от его настроения и душевного состояния. Чувство собственной ценности, ответственности за свою жизнь и ощущение своей способности достигать целей помогают человеку легче преодолевать неизбежные жизненные трудности. Группы взаимопомощи - динамичная среда для воспитания высокой самооценки, чувства самодостаточности и умения достигать своих целей. В этих группах люди, объединенные общей заботой, могут обмениваться опытом, информацией, эмоциональной поддержкой и ресурсами. В группе возникает огромный потенциал взаимопонимания и доверия, помогающий людям раскрываться, чувствовать, что они не одиноки, и осознавать свою силу. Ведущими групп взаимной поддержки являются в основном специально подготовленные люди, либо психологи.

Ребенок-инвалид вступает в жизнь с изначально пониженным уровнем адаптационных и интеграционных возможностей. Тип заболевания и отклонения в развитии, особенности течения заболевания, специфика поражения различных органов и систем, характер и выраженность дефекта определяют характер и уровень снижения адаптационных и интеграционных возможностей.

Для того чтобы ребенок мог приспособиться к жизни и найти в обществе свою нишу, ему необходимы определенные знания, умения, навыки. Уровень претензий человека в жизни, степень сложности жизнеопределяющих целей и задач, которые человек ставит перед собой, зависят от границ его социально-психологического пространства. В пределах данного пространства человек может прожить всю жизнь, не догадываясь о том, что уровень его возможностей гораздо шире, чем он предполагает.

У детей с ограниченными возможностями здоровья сфера самосознания формируется медленнее. И это диктует необходимость более активного участия в их жизни педагогов и родителей, так как область психического развития имеет важнейшее значение для формирования личности, осознания своего места в коллективе, оценки своих успехов и неудач. Особое место развитию самосознания ребенка-инвалида должно быть отведено в работе школьного психолога.

Д.А.Хорошилова
Научный руководитель: Снегирева Т.В.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Адаптация как процесс и адаптированность как свойство личности неразрывно связаны с информационными процессами, происходящими сегодня в природе, обществе, техносфере. Адаптация возможна только в сложных самоорганизующихся открытых системах, обменивающихся информацией с внешней средой. Наше общество вступило в постиндустриальную эпоху своего развития, которая характеризуется нарастающим потоком информации, быстрым количественным и качественным формированием ноосферы. В этих условиях как никогда важен процесс адаптации человека в обществе, в профессиональной деятельности, в личной жизни.

Социально-экономические преобразования, интеграция России в мировую систему высшего образования, появление новых ценностей, понимание значимости образования выявили необходимость в педагоге нового типа, способном быстро ориентироваться в окружающей действительности. Изменения в социуме превосходят динамику личностной готовности к их адаптации. Система образования в этой ситуации призвана помочь преподавателю сформировать в себе качества, необходимые для становления профессионально состоятельной, конкурентоспособной, активной личности, способной адаптироваться к условиям современной действительности в максимально короткие сроки. Поэтому адаптация как процесс и адаптированность как свойство личности становятся для преподавателя основополагающими в процессе его подготовки и профессиональной деятельности. [5]

Комплексный подход к проблеме адаптации выпускников вузов предполагает рассмотрение совокупности областей, ее составляющих, в их числе: особенности занятости молодежи как отдельной социально-демографической группы, влияние образования на положение работника на рынке труда, а также вопросы, связанные с трудоустройством выпускников вузов и адаптацией работника па рабочем месте.

Начало исследованию вопросов влияния образования на положение человека на рынке труда было положено в работах классиков политической экономии У.Пегги, А.Смита. Д.Рикардо. На теоретическом уровне были намечены подходы, рассматривающие проблемы производительности индивида и воздействия на нее с помощью определенных инвестиций.

В России проблемами образования и его влияния на социально-экономическое развитие страны занимались такие ученые, как И.Т.Посошков, М.В.Ломоносов, Д.И.Менделеев. В.И.Экземплярский, а работы видного русского экономиста С.Г.Струмилина значительно расширили представления современной науки и внесли большой вклад в формирование теории человеческого капитала.

Различным аспектам исследования процесса адаптации личности в зарубежной и отечественной литературе посвящены работы Н.А.Агаджаняна, Ю.А.Александровского, В.А.Лекторского, А.Г.Мороз, Б.С.Павлова, П.А.Просецкого, Г.И.Постоваловой, А.А.Реана, Г.Селье, Л.Д.Столяренко, А.А.Ширяевой и др. [1, с 168]

Проблемы социальной и психологической адаптации раскрыты в работах А.Маслоу, С.Л.Рубинштейна, П.М.Якобсона, Д.И.Узнадзе, А.А.Ухтомского, М.Г.Ярошевского и др. Психолого-педагогическому аспекту проблемы адаптации учащихся к профессии посвящены труды: С.И.Вершинина, Н.Э.Касаткиной, Е.А.Климова, Т.С.Паниной, К.К.Платонова, В.В.Синявского, С.Н.Чистяковой и др. [3]

В конце 50-х в начале 60х гг. XX века были опубликованы считающиеся сегодня классическими работы Т.Шулыда, Г.Беккера, Л.Туроу по теории человеческого капитала, в основном сформировавшие ее сегодняшний вид. В них была показана важнейшая роль качественных характеристик работника с точки зрения получаемого им дохода и других выгод, в том числе неденежных. Их развитием стали исследования вопросов экономического обоснования целесообразности инвестиций человека, в его образование и здоровье Дж. Минцера, Й.Бен-Пората.

На основе построенной Дж. Минцером модели стали возможны исследования, оценивающие воздействие на положение работника на рынке труда не только уровня полученного образования, но и его качества, а также выделение влияния сложно формализуемых факторов происхождения и способностей индивида и неограниченного ряда таких «микропараметров» как семейное положение, инфраструктура и место проживания.

На рубеже XX–XXI веков был издан ряд работ российских экономистов, в которых исследуются специфические проблемы человеческого капитала и особенности

его формирования в условиях переходной экономики (Дятлов С.А., Капелюшников Р.И., Саградов А.А., Денисенко М.Б., Сабирьянова К., Нестерова Д.).

Система образования в РФ в целом и высшего образования в частности, его структура, система управления и финансирования, трансформация в условиях переходной экономики, проблемы подстройки под требования рынка рассматривались в работах Жильцова Е.Н., Зуева В.М., Егорова П.В., Еникеевой С.Д., Панкратовой В.П. и др.

Проблемы занятости молодежи как отдельной социально-экономической, возрастной и образовательной группы рассматривались в работах Еарсия-Исер М.Х., Золотовой И.К., Колосовой Р.П., Поляковой Н.В., Чижовой Л.С. и др.

Вопросы адаптации работников на рынке труда в отечественной литературе исследовались на внутрифирменном уровне. В таком ракурсе они рассматриваются, например, в учебниках и учебных пособиях по управлению персоналом Одогова Ю.Г., Журавлева П.В., Кибанова А.Я., Базарова Т.Ю., Еремина Б.Л., Маслова Е.В.

Обширный материал по вопросам трудоустройства выпускников вузов накоплен западноевропейскими и американскими службами содействия занятости. На основании многолетних наблюдений за данным сегментом рынка труда, они имеют возможность, исходя из изменений экономической ситуации, строить перспективные прогнозы занятости молодых специалистов высокой степени детализации по таким параметрам, как специальность по диплому, пол, возраст, сфера и тип занятости, уровень начальной заработной платы и ряду других. Среди наиболее развернутых и по объему информации, и по уровню анализа следует выделить серии публикаций Института по изучению образования Великобритании, английской службы занятости выпускников вузов, а также аналогичной французской серии и немецкой.

Начиная с середины 90-х годов, в нашей стране стали появляться отдельные работы, рассматривающие трудовое поведение студентов и выпускников вузов и влияние трудовой мотивации и ориентации на процесс их адаптации на рынке труда. Несмотря па ресурсные ограничения, когда база исследования вынужденно ограничивалась одним вузом, в лучшем случае, одним городом, важные для разработки темы результаты были достигнуты в исследованиях Радаева В.В., Герчикова В.И., Щепкиной М.В., Смоленцевой А.К., Ходжаева А.Ш., Пашинян И.

Адаптация выпускника вуза на рынке труда представляет собой процесс приспособления к новым реалиям и требованиям, связанным с началом трудовой деятельности (Еремкин А.И., Илясов Е., Козырева Т.Н.). Она во многом зависит от того, насколько продуктивен будет процесс подготовки и приспособления выпускников вузов к выходу на рынок труда. [4, с 149]

Положительный опыт в решении этого вопроса накоплен в Российском государственном архиве социально-политической истории. За последние годы в коллектив архива принято более 20 выпускников российских вузов (МГУ им.

М.В.Ломоносова, РГГУ, РУДН, МПГУ и др.). По предложению молодых специалистов в архиве создан Совет молодых ученых и специалистов (историков-архивистов), который ставит главной задачей своей работы содействие профессиональному росту молодых историков-архивистов и закреплению их в отделах, центрах и группах архива. [2]

Вместе с тем, на основе теоретического анализа можно сказать что, в отечественной литературе и исследовательской практике нет пока работ всесторонне и комплексно рассматривающих проблему адаптации выпускников вузов на рынке труда, включая преимущества и недостатки их положения на рынке труда, экономическое поведение всех контрагентов, задействованных в процессе трудоустройства выпускников вузов (работодателей, выпускников и высшей школы), и инфраструктуру данного сегмента рынка труда. Данный вывод послужил тому, что нами для исследования была выбрана именно эта проблема.

Литература

1. Алехин И.В. Противоречия в развитии современного высшего образования в России // IV Садыковские чтения: Материалы Международной научной конференции. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2008. – С. 168-170.

2. Афиани В.Ю. Адаптация выпускников вузов в государственных архивах // Доклад. Вестник архивиста // № 1, 2010, [электронный ресурс] http://www.vestarchive.ru/content/view/370/1/.

3. Павлючков Г.А. Адаптация выпускников учреждений среднего профессионального образования к условиям рынка труда [электронный ресурс] http://www.kemsu.ru/5Cabout5Cdissov5C25Cpavluchkov.pdf

4. Тамиров К.А. Адаптация выпускников вузов на рынке труда: Дис…. канд. экон. наук: Москва, 2001, с. 149, [электронный ресурс] http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/85902.html

5. Фролов А.Г., Хомочкина С.А., Матушанский Г.У. Адаптации преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе [электронный ресурс] http://ifets.ieee.org/russian/depository/v9_i2/pdf/3.pdf

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРИОДА ДЕТСТВА

О.А.Бизикова

ИГРА В СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА

Развитие речи детей – одна из центральных задач дошкольного образования. Речь как важнейшее новообразование дошкольников открывает им доступ к культурно-историческому опыту народа. Она играет уникальную роль в становлении личности ребенка. Неслучайно философы и психологи традиционно рассматривают язык и речь как узел, в котором сходятся различные линии развития детей: развитие восприятия, мышления, воображения, памяти, эмоций, интеллектуальной, эстетической и нравственной сфер.

Речь, являясь главным средством общения, служит также основным каналом духовной культуры. Поэтому можно сказать, что речь – это средство познавательной деятельности и интеллектуального развития, средство нравственного и эстетического становления, средство социальных контактов с окружающими людьми.

Разнообразие функций, выполняемых речью, поставили задачу развития речи дошкольников в ряд наиболее важных задач дошкольного образования. Между тем, уровень речевого развития современного ребенка (дошкольника и школьника) вызывает тревогу у общественности. По итогам последних международных исследований российские школьники уступают зарубежным сверстникам в умении грамотно излагать свои суждения. Истоки этого национального бедствия лежат в дошкольном возрасте, ибо сенситивный период для развития речи – первые пять лет.

Содержание речевого развития дошкольников расширяется за счет конкретизации и дополнения задач, а количество речевых занятий не увеличивается. Охватить на занятиях все программные задачи не всегда удается. А вовлечь всех детей в речевую работу вне занятий достаточно сложно.

Развитие речи детей предполагает формирование на основе врожденных предпосылок речевых навыков и умений, этот процесс предполагает многократное повторение одного и того же речевого элемента (рассказа, предложения, слова, звукосочетания и т.п.). Обычные практические упражнения быстро надоедают детям и не приносят необходимого эффекта в работе с дошкольниками. В этой ситуации перспективными можно считать игры, которые в отличие от практических упражнений дают возможность решать речевые задачи не только на занятиях, но и в повседневной жизни: в совместной деятельности воспитателя с детьми и в самостоятельной деятельности детей.

Использование различных игр широко освещается и практикуется в методике обучения неродному языку, хотя следует отметить, что чаще всего под играми

подразумеваются речевые ситуации, которые обыгрываются детьми. В исследованиях, посвященных вопросам развития родной речи, игровые методы и приемы используются в качестве элементов экспериментальных технологий, однако, следует отметить, что и в научной, и в методической литературе незаслуженно мало внимания уделяется вопросам использования игровых технологий развития речи у детей. В практике работы по развитию речи у детей дошкольного возраста игровые приемы встречаются, но использование целостных технологий встречается крайне редко.

Между тем, значение игры в развитии ребенка велико, утверждение исследователей о том, что «детство без игры и вне игры анормально и аморально», не вызывает сомнений [6]. Игра, как феномен детской субкультуры, обучает, развивает, воспитывает, социализирует, развлекает детей, дает им отдых. Лишение ребенка игровой практики – это не просто лишение его детскости, это лишение его главного источника развития. Запретить ребенку играть, все равно, что запретить ему дышать, поэтому игра для ребенка должна стать «не только приятным времяпрепровождением, но и господствующей технологией образования» [5].

Разработку игровых методов обучения дошкольников в свое время начал Ф.Фребель (1782-1852 гг.). Основу его педагогической системы составляли обучающие игры, которые положили начало активному поиску и созданию игр обучающего характера. С этого момента игровые технологии в обучении дошкольников стали активно развиваться.

В России до 50-х годов XX века дидактические игры были ведущей формой обучения дошкольников. После введения в 1953 году в практику детского сада обязательных обучающих занятий игра потеряла свое ведущее значение как форма обучения, но ее ценность в качестве метода и средства обучения не снизилась. Тем не менее, удельный вес обучающих игр в практике дошкольного образования постепенно уменьшился. Но в 80-е годы XX века после выхода Концепции дошкольного воспитания использование игр в технологиях обучения дошкольников активизировалось вновь. Поскольку дидактических игр к этому моменту в опыте дошкольного образования накопилось достаточное количество, усилия педагогов были направлены на создание не отдельных игр, а на создание игровых технологий.

Какова же роль игры в речевом развитии дошкольников? Преимущества игр заключаются в том, что они могут использоваться во всех компонентах образовательного процесса: на занятиях, в совместной деятельности воспитателя с детьми, в самостоятельной деятельности дошкольников.

По мнению психологов, игра – благоприятная основа для обучения и воспитания дошкольников всех возрастов, поскольку она создает эмоциональный фон, важный для возникновения положительного отношения к педагогическому процессу, педагогу, к его заданиям [3, 7]. В игре трудности выполнения требований и правил преодолеваются ребенком охотно и с удовлетворением, так как игровые мотивы обладают большой побудительной силой для него [7].

Доказано, что в игровых ситуациях дошкольники запоминают в два раза слов больше, чем при обычной установке на запоминание (З.М. Истомина). Игра, выдвигая перед ребенком содержательные задачи, способствует активизации произвольного запоминания. В то же время игра может служить основой и для непроизвольного запоминания заданного речевого материала и дальнейшего его непроизвольного воспроизведения (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов).

Использование игровых методов в обучении дошкольников весьма актуально и в связи с ориентацией на гуманизацию педагогического процесса ДОУ. Последние исследования физиологов показали большое значение игры как деятельности, удовлетворяющей биологические, духовные и социальные потребности развивающейся личности ребенка [1]. Игра является естественным его состоянием, она должна пронизывать все сферы жизни ребенка, поэтому игровые методы развития речи, в сравнении с другими, имеют несомненные преимущества. Их преимущества состоят и в том, что они с успехом могут применяться, обеспечивая развитие речи в эмоционально привлекательной для детей форме.

В современной дидактике «включение достаточно обширной группы методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр» получило название «игровые педагогические технологии» (Г.К.Селевко) [4, 51]. Характеризуя педагогические игры, Г.К.Селевко отличает их от игр вообще наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата. Наряду с термином «игровые технологии» в педагогике используется термин «игровое обучение», смысл которого Ю.С.Тюнников видит в следующем: это игра по форме и учение по содержанию [5, 44]. Можно сказать, что «игровые технологии» и «игровое обучение», по сути своей, близкие понятия, поскольку оба подразумевают осуществление обучения в форме игры. И игровые технологии, и игровое обучение призваны решить проблему совершенствования стратегии образования на качественно новой основе [4, 50; 5, 39].

В методике обучения детей дошкольного возраста иностранному (или неродному) языку подчеркивается, что игровые технологии являются школой произвольного поведения, поскольку в играх ежеминутно происходит отказ ребенка от мимолетных желаний в пользу выполнения игрового правила. Произвольный тип поведения характерен и для произвольного речевого акта. В каждой обучающей игре в соответствии с ее правилами ребенок вынужден осуществлять осознанный отбор речевых средств. Игровые технологии соответствуют коммуникативному подходу, главенствующему в методике обучения иностранному языку.

Но, не смотря на значительное количество опубликованных речевых игр, их педагогические возможности не используются в полной мере в практике речевого образования дошкольников. Причины этого кроются в бессистемности и в недостаточной целенаправленности их применения.

Недостатками современного состояния игровых технологий в системе дошкольного образования считается также регламентация игр, особенно игр обучающих, сохранившаяся на практике. Это приводит, по мнению ученых, к дискредитации использования игр. Подчеркивается, что эффективной игра становится только в том, случае, если она используется «в нужном месте, в нужное время и в необходимых дозах». Игра, формализованная, сверхрегламентированная взрослым, затянутая по времени, лишенная эмоционального накала, занижающая или излишне завышающая возможности детей, по мнению Т.И.Ерофеевой, может принести больше вреда, чем пользы [2].

Исследование практики использования игр в технологиях развития речи у детей дошкольного возраста выявило неправомерность использования большого разнообразия дидактических игр. Как показал анализ, чрезмерное разнообразие игр препятствует полному освоению детьми их правил и содержания, постижению творческой сути игровых действий. А это приводит, с одной стороны, к затруднениям в полной реализации речевых задач, а с другой – ограничивает возможности перехода дидактической игры из формы обучения в форму самообучения и взаимообучения дошкольников.

Несмотря на встречающиеся издержки использования игр в педагогической работе с дошкольниками, игровые технологии становятся самыми востребованными. Они весьма актуальны в связи с колоссальным значением игры для ребенка и в связи с ориентацией на гуманизацию образовательного процесса в ДОУ.

Игровые технологии, пройдя путь от признания и одобрения со стороны наиболее прогрессивных педагогов и психологов до полного признания их необходимости и главенства в процессе модернизации дошкольного образования, тем не менее, нуждаются в совершенствовании. В частности, усиление технологий развития речи детей за счет целенаправленного и методически обоснованного включения игр не только в занятия, но и в разнообразные формы совместной деятельности воспитателя с детьми не только сделает процесс развития речи дошкольников привлекательным для них, но и более результативным.

Литература

1. Бизикова О.А. Игра как фактор развития диалога // Дошкольное воспитание. 2007. № 5. С. 9-18.
2. Ерофеева Т.И. Использование игровых проблемно-практических ситуаций в обучении дошкольников элементарной математике // Дошкольное воспитание. 1996. № 2. С. 17-20.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981. 300 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М., 1998. 256 с.
5. Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игровое обучение как дидактическая система будущего // Гуманизация образования. 1995. № 3. С.37.
6. Шмаков С.А.Игры учащихся – феномен культуры. М., 1994. 240 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999. 360 с.

Т.Н.Гильмуллина
Научный руководитель: Дергунова Т.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Культура речи представляет собой одно из основных качеств в системе речевой культуры человека как части его личности. Главным признаком сформированной культуры речи личности является ее правильность.

Одним из аспектов культуры речи является ее звуковая правильность, то есть соблюдение действующих норм звуко и словопроизношения русского литературного языка.

Русский язык обладает сложной звуковой системой. Звуковые единицы характеризуются с точки зрения образования звука (артикуляционные свойства языка), звучания (акустические свойства) и восприятия (перцептивные качества). Все эти факторы взаимосвязаны.

Исследования лингвистов, психологов, педагогов дают основание полагать, что именно звуковая сторона языка рано становится предметом внимания ребенка.

Л.С. Выготский, говоря об усвоении ребенком знаковой стороны языка, подчеркивал, что сначала он овладевает внешней структурой знака, т.е. звуковой. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что овладение звуковой стороной языка включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребенка восприятия звуков языка, или, как его называют, фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи.

Количество правильно произносимых звуков психологи связывают с расширением запаса активно используемых слов. Фонетические наблюдения детей над артикуляцией создают основу не только для формирования речевого слуха, но и для развития культуры устной речи в ее произносительном аспекте. Изучение грамматики живого, произносимого языка приучает детей к наблюдению над собственным языком: понимая значение слова, они связывают его со звуками, составляющими это слово. Отсюда начинаются наблюдения над произношением слова, явлением чередования гласных и согласных; дети начинают задумываться над ролью ударения в русском языке, значением интонации.

Работа над звуковой стороной речи с детьми дошкольного возраста включает упражнения по усвоению элементов фонетики. В построении высказывания чрезвычайно важна роль каждого элемента звуковой культуры речи, особую роль при этом играет интонационная характеристика произносимой речи.

В педагогических исследованиях подчеркивается, что в период дошкольного детства у ребенка интенсивно развивается интонационная сторона речи, одновременно развивается его речевой слух – ощущение высоты тона, силы звука, чувство тембра и ритма.

Звуковая сторона речи дошкольников изучалась в разных аспектах – как развитие восприятия речи и как формирование речедвигательного аппарата. Исследователи А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, М.Е. Хватцев, Д.Б. Эльконин подчеркивают роль развития осознания детьми фонетической сторон речи. Дети рано начинают замечать недостатки в своей и чужой речи. От понимания особенностей звуковой стороны речи можно протянуть нить к осознанию речи в широком смысле слова – как осознание явлений языка и речи детьми дошкольного возраста, как условие формирования произвольности речи.

Ознакомление детей со звуковой стороной слова можно связать с развитием диалогической и монологической речи. В играх и упражнениях, которые демонстрируют ребенку линейность речи, помогают осознать звуковую окраску слова и точно употреблять термины звук, слово, предложение, активизируется словарь ребенка, совершенствуется его грамматический строй и связная речь. Постепенно дети переходят от простого называния предметов к образному описанию, учатся сравнивать явления и составлять рассказы и сказки. Работа со звучащим словом наталкивает ребенка на экспериментирование, самостоятельную ориентировку в явлениях языка и речи, а это заставляет его думать над словом. Все эти умения необходимы ребенку в словесном творчестве.

Среди общих характеристик звуковой культуры речи внимание педагогов привлекал такой показатель, как темп, который имеет самое непосредственное отношение к развитию произносимой речи. В литературе имелись лишь беглые указания на повышенную скорость речи дошкольников в связи с недостаточным развитием контроля над своей речью и слабостью тормозных процессов.

Учеными была предпринята попытка, проследить возможности дошкольников в регуляции темпа речи. Полученные данные свидетельствовали о том, что дети легче ускоряют темп речи, чем замедляют его, темп во многом зависит от содержания высказывания, его сложности. При воспроизведении детьми простых, легких по содержанию рассказов скорость речи взрослого не оказывала существенного влияния на точность и последовательность передачи текста ребенком. При использовании более сложных текстов правильно передавали их лишь те дети, которые слушали рассказ в замедленном темпе. Был сделан вывод о том, что темп речи взрослых имеет немаловажное значение для точного и правильного восприятия и понимания речи детьми дошкольного возраста.

Конечно, такие характеристики звуковой культуры речи, как темп, громкость, дикция, во многом зависят от индивидуальных особенностей ребенка, его темперамента, условий воспитания и той речевой среды, которая его окружает. Поэтому необходима специальная работа, чтобы научить ребенка в зависимости от речевой ситуации менять как силу голоса, так и темп речи, пользоваться выразительными средствами речи уместно и осознанно.

Таким образом, важна роль разных элементов звуковой стороны речи при построении любого высказывания. Каждый из этих элементов по-разному влияет на звуковое оформление изложения текста. От темпа речи, ее громкости, от

дикции во многом зависят понимание содержания, смысловое восприятие произносимого высказывания, сила и глубина его воздействия на слушателя.

Программные требования к звуковой культуре речи можно представить следующим образом. Овладевая звуковыми средствами языка, ребенок опирается на речевой слух (способность слышать, распознавать фонологические средства языка). Прежде всего, он усваивает линейные звуковые единицы, которые обладают самостоятельной протяженностью, следуют один за другим. Одновременно с ними выступают просодические средства: словесное ударение, интонация.

Практическое владение языком предполагает умение различать на слух и правильно воспроизводить все звуковые единицы родного языка, поэтому работу по формированию звукопроизношения у дошкольников необходимо проводить систематически.

Основной задачей работы с детьми старшего дошкольного возраста по усвоению фонетической стороны речи и правильному произнесению всех звуков родного языка является дальнейшее совершенствование речевого слуха, закрепление навыков четкой, правильной, выразительной речи

При этом в процессе формирования звуковой культуры речи детей могут быть использованы разные формы речевой работы: регламентированные, нерегламентированные и самостоятельная деятельность детей. Успешность педагогической работы во многом зависит от правильного соотношениях всех трех форм.

Регламентированная форма представлена в основном занятиями. К этой форме также относятся и другие речевые мероприятия, которые проводятся вне занятий, в частности: ежедневная артикуляционная гимнастика; упражнения на развитие речевого дыхания.

Особенностью регламентированных мероприятий, которые осуществляются вне занятий, является следующее: они проводятся с разным количеством детей (от всей группы до индивидуального общения), в удобное для педагога и ребенка время, в приятном, комфортном общении.

Нерегламентированная форма представлена праздниками, выставками, специальными упражнениями. В осуществлении самостоятельной речевой деятельности детей большое значение имеет создание развивающей речевой среды с подбором необходимых дидактических игр и пособий.

В старшем дошкольном возрасте продолжается серьезная работа, связанная с артикуляцией звуков. Актуальность проводимой работы связана не только с процессом закрепления правильного звукопроизношения, но и с подготовкой детей к обучению грамоте.

Проводимая в данном направлении работа включает в себя артикуляционную гимнастику, упражнения на развитие речевого дыхания, анализ артикуляции звуков.

Артикуляционная гимнастика – система упражнений для речевых органов. Она является зарядкой для артикуляционных мышц. Целями артикуляционной гимнастики являются закрепление полноценных движений речевых органов,

необходимых для правильного произношения звуков, и подготовка речевого аппарата к речевой нагрузке.

Артикуляционная гимнастика с детьми старшего дошкольного возраста (5 – 6 лет) проводится ежедневно в утренние часы (первый раз) и после дневного сна (второй раз) по инструкции педагога. Дети выполняют артикуляционные упражнения перед зеркалом. Продолжительность гимнастики – до 5 мин.

Можно использовать готовые комплексы артикуляционной гимнастики, предлагаемые в методической литературе. Однако в старшей группе детского сада следует усилить индивидуальную работу с детьми, испытывающими трудности в произношении различных звуков. В этом случае педагоги могут самостоятельно разрабатать комплексы артикуляционной гимнастики на основе результатов обследования звукопроизношения детей и таблицы «Артикуляционные упражнения». Индивидуальные комплексы артикуляционной гимнастики всегда предваряют работу с ребенком по развитию речи и проводятся 2 – 3 раза в день в свободное от занятий время.

Упражнения на развитие речевого дыхания способствуют развитию способности произносить длинные фразы и являются профилактикой физиологического заикания.

Работу по развитию речевого дыхания следует обязательно продолжать в старшем дошкольном возрасте. Это связано с тем, что в речи ребенка появляются более сложные конструкции предложений (сложносочиненные и сложноподчиненные), при произнесении которых требуется более продолжительная воздушная струя.

Можно использовать следующие основные дыхательные упражнения (с учетом их усложнения):

1. Ребенка обучают, не надувая щеки, сквозь сближенные и слегка выдвинутые вперед губы, сдувать поднесенный ко рту любой легкий предмет (бумажный шарик, бабочка, дождевая капля или снежинка, перышко и т.д.).

Сдуваемый предмет может находиться на ладони или на твердом поле (картонный цветок, листок и т.п.). Можно использовать для поддувания предмет, привязанный за нитку к штативу или твердому полю. Твердой основой могут быть вырезанные из картона цветок, облако (туча), лист дерева и т.п.

2. Исходная позиция для поддувания та же, но ребенку предлагается для перемещения более сложный предмет, например карандаш. Причем сначала используется круглый карандаш, а затем ребристый. Карандаш кладут на гладкую поверхность стола, и ребенок дует на него так, чтобы он докатился до определенной границы (кубика, книги и т.п.). Данное упражнение можно проводить в парах.

3. С детьми отдельно отрабатывается холодный и теплый выдох, сильная и плавная воздушная струя. В упражнении используется любое пособие для поддувания (жучок на листике, пчела на цветке и т.п.). Выдох должен быть более сильным, а струя – более длительной.

4. Детей продолжают учить на одном выдохе произносить 4 – 6 отдельных слогов (гав-гав-гав-гав, цып-цып-цып-цып и т.п.); слова, состоящие из 3 – 5 слогов (машина, сковорода, велосипед, электричество, настроение и т.п.).

5. Детей продолжают учить слитно произносить фразу на 3 – 4, 4 – 5, 5 – 6 слов с коротким вдохом и длительным выдохом.

6. Продолжается работа над дифференцированным дыханием:

вдох ртом, выдох ртом; вдох ртом, выдох носом; вдох носом, выдох ртом; вдох носом, выдох носом.

Дыхательные упражнения необходимо проводить систематически. Их следует включать в комплексы артикуляционной гимнастики, повседневную жизнь, занятия по разным видам деятельности.

В специальных упражнениях, включенных в занятия, детям предлагают для дифференциации пары звуков с – з, с – ц, ш – ж, ч – щ, с – ш, з – ж, ц – ч, л – р, т.е. проводится различение свистящих, шипящих и сонорных звуков, твердых и мягких звуков – изолированных, в словах, во фразовой речи. Сначала детей учат вычленять из фразы слова с одним из дифференцируемых звуков, а затем им предлагают поочередно вычленять слова с оппозиционными звуками. Так, например, сначала они называют слова, в которых звук с находится в начале, середине и конце слова (санки, колесо, автобус), затем такая же операция проделывается со звуком з (заяц, ваза). И только после этого дается предложение, в котором встречаются эти звуки, сначала звонкий – з, потом глухой – с (Зоя катается на санках). Впоследствии можно подбирать слова с дифференцируемыми звуками разных частей речи (солнечный – звонкий, сажает – забывает).

Важными средствами звуковой выразительности речи являются тон, тембр, паузы, разные типы ударений. Необходимо научить детей правильно пользоваться интонацией, строить интонационный рисунок высказывания, передавая не только его смысловое значение, но и эмоциональные особенности. Параллельно с этим идет формирование умений правильно пользоваться темпом, громкостью произношения в зависимости от ситуации, отчетливо произносить звуки, слова, фразы, предложения.

Для отработки дикции, силы голоса, темпа речи используются скороговорки, чистоговорки, загадки, потешки, стихи. Дети учатся подбирать не только слова, сходные по звучанию, но и целые фразы, ритмически и интонационно продолжающие заданное предложение: «Зайчик-зайчик, где гулял? (На полянке танцевал.) Где ты, белочка, скакала? (Я орешки собирала.) Эй, зверята, где вы были? (Мы грибы ежам носили)».

Воспитывая у детей внимание к интонационной стороне речи, взрослый развивает речевой слух, чувство тембра и ритма, ощущение силы звука, что в дальнейшем оказывает влияние и на развитие музыкального слуха.

Детей приучают изменять громкость голоса, темп речи в зависимости от условий общения, от содержания высказывания, предлагают произнести скороговорки или двустишия, придуманные самими детьми, не только четко и внятно,

но и с различной степенью громкости (шепотом, вполголоса, громко) и скорости (медленно, умеренно, быстро). Эти задания могут выполняться параллельно и варьироваться (например, произнести фразу громко и медленно, шепотом и быстро). Специальные задания побуждают детей пользоваться вопросительной, восклицательной и повествовательной интонацией, а это умение необходимо им при построении связного высказывания.

Работа над интонацией, звуковой выразительностью речи необходима для того, чтобы дети учились выражать голосом свое отношение к высказыванию, повышая или понижая голос в соответствии с контекстом, логически и эмоционально подчеркивая произносимый текст. Для этого надо чаще давать детям задания, в которых бы они упражнялись в выражении вопросительной, восклицательной, пояснительной интонации. Именно эти умения будут нужны ребенку для построения связного высказывания разных типов повествования, описания, рассуждения, так как каждый из них требует разного интонационного оформления.

Развивая звуковую сторону речи, необходимо учить детей учитывать соответствие высказывания целям и условиям коммуникации в зависимости от предмета, темы высказывания и от слушателей. Громкость речи должна быть уместной, скорость соответствовать окружающей обстановке и цели высказывания. Важным показателем хорошей, правильной речи является плавность изложения.

Упражнения, которые проводят с детьми, помогают им на слух определять звуковой состав слова, место ударения в слове, развивают чувство рифмы и ритма, формируют четкую дикцию, вырабатывают умение передавать разные интонационные характеристики слова, фразы, предложения. Формирование этих сложных речевых навыков требует повторяемости фонетических упражнений, систематичности.

Для усвоения отдельных звуков речи ребенку требуется разное время. Правильные условия воспитания и обучения дошкольников приводят к усвоению грамматической и звуковой стороны слова.

Овладевая звуковыми средствами языка, ребенок опирается на речевой слух (способность слышать, распознавать фонологические средства языка).

Фонетические наблюдения детей над артикуляцией создают основу не только для формирования речевого слуха, но и для развития культуры устной речи в ее произносительном аспекте.

Необходимо научить детей правильно пользоваться интонацией, строить интонационный рисунок высказывания, передавая не только его смысловое значение, но и эмоциональные особенности. Параллельно с этим идет формирование умений правильно пользоваться темпом, громкостью произношения в зависимости от ситуации, отчетливо произносить звуки, слова, фразы, предложения.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников.М., 2000. .400 с.

2. Гризик Т. И. Развитие речи детей 5 – 6 лет: метод. М., 2006. 206 с.
3. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений: Для занятий с детьми от рождения до 7 лет. М, 2005. 64 с.
4. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок: Пособие для воспитателей и родителей. М, 2005. 152 с.
5. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. М., 2004. 287 с.

Т.А.Дергунова, Ю.В.Кравцова

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

Известно, что речевой этикет – неотъемлемая часть культуры речи. Воспитание культуры речи органически входит в формирование культуры общения. Культура же речевого общения является важнейшей составляющей культуры вообще. Речевой этикет представляет собой широкую область стереотипов общения. В процессе воспитания, социализации, человек, становясь личностью и все, более совершенно овладевая языком, познает и этические нормы взаимоотношений с окружающими, в том числе и речевых взаимоотношений, иначе говоря, овладевает культурой общения. Главным средством общения является язык, речь, слово. По тому, как человек владеет этим средством коммуникации, нередко судят о его культуре и воспитанности.

Высокий уровень культуры общения является основным условием успешной адаптации человека в любой социальной среде. Потребность в общении с окружающими – одна из важнейших социальных потребностей человека. Исследования Л.И. Божович, А.А. Люблинской, Д.Б. Эльконина и других убедительно показали, что потребность в общении относится к числу самых ранних человеческих потребностей, что определяет практическую значимость формирования культуры общения с самого раннего возраста.

Речевой этикет рассматривается в литературе как одна из существенных сторон культуры диалогического общения. Именно в младшем дошкольном возрасте дети начинают осваивать диалогическую форму речи, что еще раз доказывает о необходимости формирования культуры общения с самого раннего дошкольного возраста.

В младшем дошкольном возрасте дети начинают овладевать правилами речевого поведения в стандартизированных (типизированных, однотипных) ситуациях речевого общения. Таких стандартизированных речевых ситуаций общения в русском языке выделяется несколько: обращение и привлечение внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность, поздравление, пожелание, соболезнование, сочувствие, приглашение, просьба, совет, одобрение, комплимент.

Изучение речевого этикета занимает особое положение на стыке лингвистики, теории и истории культуры, этнографии, страноведения, психологии и других гуманитарных дисциплин.

В основании учения о культуре общения лежат работы Н.И.Формановской, Ю.В.Рождественнского, В.Е.Гольдина, Л.А.Введенской, Т.А.Ладыженской, А.А.Акшина.

В словаре по этике дается определение понятию «этикет»: «Этикет» (французское etiquette – ярлык, этикетка) – совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда). К нему относятся правила учтивости и вежливости, принятые в обществе» [3,180].

В данном определении даны общие правила поведения, и правила речевого поведения объединены, мы же будем вести разговор в основном о речевых правилах, т.е. о речевом этикете.

Если этикет как установившийся в обществе свод правил регулирует наше поведение в соответствии с социальными требованиями, то речевой этикет можно определить как регулирующие правила речевого поведения. Это широкая зона единиц языка и речи, которая словесно выражает этикет поведения, дает нам в руки те языковые богатства, которые накопились в каждом обществе для выражения неконфликтного, «нормального» отношения к людям, а это значит – отношения доброжелательного. С другой стороны, этикет регулирует сложный выбор наиболее подходящего, наиболее уместного средства именно данным человеком, для его конкретного адресата, в данном конкретном случае, в данной ситуации и обстановке общения.

Речевой компонент этикета представляет собой вербальные формы выражения вежливых отношений между людьми в процессе общения, отражающие существенные для данного общества социальные отношения, а также формы, функционирующие в силу традиции. Именно он является наиболее значимой составляющей этикета, т.к. «самую важную роль в этикетном выражении отношения к людям играет наша речь»[2, 40].

Речевой этикет – сложное и многогранное явление, его специфика определяется воздействием социальных, культурных и языковых факторов. В связи с этим определение речевого этикета может варьироваться в зависимости от аспекта его изучения. В практических пособиях и научно – популярных изданиях речевой этикет рассматривается, прежде всего, как система специфических единиц языка.

Большой энциклопедический словарь также определяет речевой этикет как: «систему устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям

относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [1, 129].

В данном определении указывается на то, что общество регламентирует речевое поведение, вырабатывает поведенческую норму. Нормативный аспект речевого этикета особо выделяет В.В. Карасик, который подчеркивает, что речевой этикет как норма представляет собой преломление культурных ценностей общества в правилах хорошего тона. Кроме того, Карасик В.В. акцентирует внимание на поведенческом аспекте речевого этикета, отмечая, что «как поведение речевой этикет представляет собой систему способов поддержания общения между людьми.

О речевом этикете как о регулирующих правилах речевого поведения говорит Н.И. Формановская: «Речевой этикет – это социально заданные и национально – специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно – ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения»[5, 240]. Данное определение представляется нам одним из наиболее удачных, т.к. оно указывает на такие отличительные черты речевого этикета как социальная обусловленность, национальная специфика, связь с особыми коммуникативными ситуациями, зависимость использования этикетных средств от характера взаимоотношения коммуникантов.

Речевой этикет изучается в рамках целого ряда лингвистических дисциплин, таких как культура речи, социолингвистика, этнолингвистика, прагматика, психолингвистика. Психолингвистика изучает отражение в языке, как средстве общения, особенностей психики и мышления человека, рассматривает факторы, способствующие передаче и восприятию информации, причины, затрудняющие процесс межличностной и массовой коммуникации, а также мотивированность речевого поведения коммуникантов. С точки зрения данной дисциплины формулы речевого этикета представляют собой своеобразные «поглаживания» («stroking», термин американского психиатра Э. Берна), которыми обмениваются люди, чтобы удостоверить свою принадлежность к одной общности. «Поглаживания» превращаются в диалоги, салонные беседы, влияют на выбор тем и длительность разговора. При этом происходит обмен информацией типа «я желаю тебе добра, я тебя уважаю», которая имеет большое значение для успеха коммуникации. Задача обнаружить и сформулировать правила успешного, неконфликтного речевого поведения стоит перед лингвистической прагматикой. Кроме того, в сферу прагматики входит изучение речевых актов и контекстов их реализации.

Основоположники теории речевых актов Дж. Остин, Дж. Серль выделяли этикетные высказывания в особый вид речевых актов, отмечая в качестве их специфических черт частотность, стереотипность, эмоциональность. В связи с прагматическим аспектом изучения речевого этикета Н.И.Формановская указывает на необходимость говорить не только об отдельном классе этикетных

речевых актов, но и о специфической этикетной рамке, охватывающей другие классы речевых актов. Лингвистическая дисциплина «Культура речи» занимается выработкой правил и норм, обеспечивающих эффективность общения.

Исследователи выделяют нормативный, коммуникативно-прагматический и этический аспекты культуры речи. Этический аспект тесно связан с изучением речевого этикета, т.к. этические нормы общения воплощаются в специальных этикетных речевых формулах и выражаются в высказываниях целым ансамблем разноуровневых средств языка. Социолингвистическое изучение этикета включает освещение языковых и неязыковых средств общения для выявления социально значимых различий в коммуникативных ситуациях, определение параметров этой вариативности. Наиболее ярко и полно характер взаимоотношений говорящих, их социальная роль и социальный статус отражаются в средствах речевого этикета. Таким образом, речевой этикет играет значительную роль в процессе коммуникации, поэтому изучение его специфических черт является особенно важным и актуальным при современном коммуникативном подходе к изучению языка в целом.

Н.И.Формановская выделяет следующие функции, выполняемые речевым этикетом в процессе общения: фактическая (контактоустанавливающая); апеллятивная (призывная); конативная (ориентация на адресата в связи с его ролевыми позициями в процессе общения); волюнтативная (волеизъявительная, проявляется в ситуациях просьбы, приглашения, разрешения. Совета, предложения); эмотивная (связана с выражением эмоций, чувств, отношений человека).

Большой энциклопедический словарь добавляет к ним еще регулирующую функцию и функцию побуждения. Самой важной этикетной функцией исследователи речевого этикета признают фатическую (контактную, контактоустанавливающую). Хотелось бы обратить внимание на следующее. Говоря о фатической функции речевого этикета, Н.И.Формановская пишет: « Включение и поддержание речевого контакта собеседником осуществляется именно с помощью единиц речевого этикета» [5, 143]. Тем самым, по мнению автора, контактная функция «отвечает» и за установление, и за поддержание контакта. Однако необходимо разграничивать контактоустанавливающую функцию и функцию поддержания коммуникации, т.к. в процессе общения они выполняются различными этикетными средствами. Регулирующая функция речевого этикета проявляется в том, что он определяет наиболее общие и основные нормы общения, а также правила выбора наиболее уместного этикетного средства в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации и конкретных условий общения. Одна из базисных норм коммуникации состоит в проявлении доброжелательности и вежливости по отношению к собеседнику. Создание атмосферы, способствующей успеху общения, является одной из задач речевого этикета. В этом плане понятие речевого этикета тесно связано с понятием вежливости. Вежливое поведение охватывает вербальные и невербальные компоненты коммуникации, но нас в данной работе будут интересовать только первые.

Вежливое поведение использует для своей реализации специализированные языковые средства, различные в разных языках (грамматические, лексические средства, определенные фразеосхемы и т.д.), на чем обычно концентрируется внимание исследователей. Однако Н.И. Формановская отмечает что, несмотря на различия в средствах выражения, вежливость, также как и речевой этикет, является функционально - семантической универсалией. А также исследователь подчеркнула, что вежливость является неотъемлемым элементом речевого этикета, а речевой этикет, как раз та область языковых единиц, которые реализуют функцию вежливости.

Обращаясь к «Словарю по этике», который определяет вежливость так: «… моральное качество, характеризующее человека, для которого уважение к людям стало повседневной нормой поведения и привычным способом обращения с окружающими» [4, 180]. Таким образом, термин «речевой этикет» - важный элемент культуры народа, продукт культурной деятельности человека и инструмент такой деятельности, основу которого составляет вежливость. Речевой этикет, как видно из сказанного, является составной частью культуры поведения и общения человека.

В нашем исследовании мы рассматриваем понятия «речевой этикет», «культура речевого общения» как сущностный компонент общей культуры человека. Центральным вопросом культуры речи в наши дни является вопрос о том, как эффективно общаться, хорошо говорить, а не только говорить правильно.

Речевое общение формирует сознание ребенка не просто посредством речи, а лишь при условии понимания другого человека, его слов, высказываний. Понимание высказывания в общении представляет собой процесс, совершающийся между людьми, оно не принадлежит одному (общаются как минимум два человека), а осуществляется участниками на протяжении всего процесса общения. Данный процесс как любой вид деятельности, имеет сложную психологическую структуру (мотивы, действия, результат).

А.Р. Лурия, В.Н.Панферов, А.А.Леонтьев подчеркивают что, определяя мотивы речевого общения, исследователи, прежде всего, выделяют получение и передачу информации, контакт с участниками коммуникации, воздействие на объект общения. Немаловажным является и удовлетворение духовных потребностей. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на 5-ом году жизни у ребенка имеются необходимые психологические предпосылки для воспитания культуры общения в процессе педагогически организованного взаимодействия с педагогом и сверстниками. Существенной предпосылкой для этого является возникновение в младшем дошкольном возрасте гуманного отношения к сверстникам при условии организации эмоционально-положительного общения с ними. Это дает основание предполагать возможность воспитания культуры общения, основанной на доброжелательном, чутком отношении к окружающим, что обеспечивает связь внешней культуры с внутренней. Возрастающая потребность детей младшего дошкольного возраста в общении, в основе

которого лежит сопереживание (основа тактичности), взаимопонимание (основа вежливости), свидетельствует о воспитательной возможности формирования этих составных компонентов культуры общения. А.С. Макаренко писал: «Культурное воспитание ребенка должно начинаться очень рано, когда ребенку еще далеко до грамотности, когда он только научился хорошо видеть, слышать и кое-что говорить». В.А.Сухомлинский говорил, что « речевая культура человека – это зеркало его духовной культуры». В слове – суть мысли. Вот почему важно, растущий человек с самого раннего возраста учился мыслить и обозначать мысль словом, умел общаться посредством слова, соблюдая общепринятый речевой этикет.

Речевой этикет – это «микросистема национально-специфических вербальных единиц, принятых и предписываемых обществом для установления контактов собеседников, поддержания общения в желательной тональности соответственно правилам речевого поведения (правилам этикета)» [2, 3].

Основными функциями речевого этикета являются контактоустанавливающая и функция вежливости (конативная). Обе функции являются производными от социально-культурной и национально-культурной функций речевого этикета, поэтому правила речевого этикета специально предписаны и являются национально-специфическими. Усвоение правил – предпосылка социализации ребенка в определенной культурной среде.

Правила речевого этикета необходимы для установления и поддержания доброжелательных контактов, дружеских или официально-вежливых отношений, уважительного обхождения друг с другом.

Речевой этикет предусматривает правила речевого поведения в стандартизированных (типизированных, однотипных) ситуациях речевого общения. Таких стандартизированных речевых ситуаций общения в русском языке выделяется несколько: обращение и привлечение внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность, поздравление, пожелание, соболезнование, сочувствие, приглашение, просьба, совет, одобрение, комплимент и т.д.

Каждая типизированная ситуация в русском языке обслуживается группой формул и выражений, которые образуют синонимические ряды. Внутри каждого синонимического ряда различаются формулы: наиболее употребительные, стилистически нейтральные (до свидания, спасибо, здравствуйте); формулы с оттенками значения (до завтра, до вечера, прощайте, доброе утро); формулы с различными стилистическими оттенками (позвольте попрощаться; пока; целую ручки; спасибо; благодарю вас).

Выбор единицы речевого этикета для каждого случая зависит от того, где живет человек (город, село), от его возраста, социальной принадлежности, а также от обстоятельств, в которых происходит общение, от социальных и эмоциональных параметров адресата. Правильный выбор обеспечивает вежливое обхождение, а ошибка в выборе единицы речевого этикета может разрушить вежливое обращение, да и сам контакт.

Чтобы ребенок имел возможность избирательно пользоваться средствами речевого этикета, он должен усвоить не одну, а несколько синонимических вариантов формул, обслуживающих ту или иную ситуацию. Умение по-разному выразить одну и ту же мысль обеспечивает истинную культуру речи, поэтому вариативность употребления формул речевого этикета предусматривается в технологиях обучения детей культуре общения.

Любая ситуация речевого общения приобретает своеобразные формы и содержание в зависимости от речевого и социального опыта собеседников. Каждый конкретный акт прощания, приветствия, благодарности, просьбы и т.п. добавляет к стандартным, устойчивым формулам речевого этикета множество частных «приращений».

Любая фраза речевого этикета адресована определенному лицу или группе лиц, поэтому естественным и желательным «приращением» к формуле речевого этикета будет обращение. Обращение может начинать фразу речевого этикета (Ребята, до свидания), заканчивать ее (Спасибо, мама) или обращение попадает в середину фразы (я очень тебя, Танюша, прошу…). Место включения обращения не имеет значения, важно, что его наличие адресует высказывания, усиливает функцию вежливости, заключенной в формуле речевого этикета. Актуализация функции вежливости фраз речевого этикета происходит и за счет «приращения» к ним мотивировок: «Я очень благодарна вам за книгу, она мне очень помогла; До свидания, надеюсь, завтра увидимся». Дополнение формул речевого этикета обращениями и мотивировками вносит в них не только теплоту, но и подчеркивает индивидуальность говорящего. «Приращение» («развертывание») этикетных фраз делает их менее шаблонными, стандартными. Важную роль играет и то, с какой интонацией произносятся фразы речевого этикета, какими жестами, мимикой и движениями они сопровождаются.

Таким образом, овладевая этикетом, сложившимся в родном языке, дошкольник должен усвоить: разнообразные формулы речевого этикета по каждой типичной ситуации общения и умение избирательно ими пользоваться, соотнося с обстоятельствами общения и особенностями собеседника; доступные способы «развертывания» вежливых формул; умение произносить их доброжелательно, подчеркивая вежливость мимикой, движением и другими неречевыми средствами.

Современные программы особое внимание уделяют таким ситуациям, как: приветствие, прощание, просьба, благодарность, извинение, сопереживание, комплимент, знакомство. Для каждой из них рекомендуется от 3 до 5 синонимических формул речевого этикета (как инициативных, так и ответных).

Обучение речевому этикету формально без формирования в группе доброжелательных отношений друг к другу, вот почему эти два направления воспитательной работы осуществляются в тесной взаимосвязи.

По каждой ситуации речевого общения предусматривается, прежде всего, обогащение словаря дошкольников вариантами формул речевого этикета,

затем – обучение детей способам их «развертывания» и произношения с доброжелательной интонацией и мимикой. В центре стоит работа по введению в активную речь малышей синонимических вариантов формул и выражений речевого этикета.-

Исследование показало, что уже на четвертом году жизни дошкольники способны употреблять до 3-х вариантов формул речевого этикета, однако стихийного опыта детей недостаточно для усвоения средств речевого этикета. Вполне очевидно, что социально-речевая среда не всегда несет в себе образцы использования этих средств, и поэтому необходимо целенаправленное формирование у дошкольников умений употреблять разнообразие формул выражения вежливости.

Работа, направленная на обогащение и активизацию словаря детей за счет формул и выражений речевого этикета начинается с организации их многократного восприятия, которое происходит, прежде всего, в повседневной жизни. Педагоги должны использовать любую возможность, чтобы проговаривать вслух, по какому поводу они намереваются обратиться к кому-либо и как именно, это будет сделано. Параллельно при удобном случае ребенку нужно подсказывать, как ему обратиться по тому, или иному поводу к сверстнику, воспитателю, помощнику воспитателя; стремиться поощрять попытки употребления любых конструкций речевого этикета, что тоже позволит привлечь внимание детей к отдельным речевым моделям, активизировать их восприятие.

Очень важна и «методика предвосхищения». Суть ее заключается в том, что взрослый предвосхищает своими замечаниями нежелательное поведение ребенка и помогает не допустить его. Например: «Сейчас мы с тобой пойдем к врачу, как ты с ним поздороваешься, что скажешь? А он в ответ тебе обязательно улыбнется, ему нравятся воспитанные дети», Методика предвосхищения выполняет роль стимула к достойному поведению. Создаются условия для того, чтобы ребенок получал удовлетворение от своего хорошего поведения.

Восприятие формул и выражений речевого этикета происходит в процессе чтения художественной литературы, когда внимание детей акцентируется на вежливых фразах, употребляемых героями произведений. Чтение литературных произведений поможет развивать у детей положительное отношение к вежливости и ее проявлениям, желание запомнить ее средства. Для этих целей можно использовать такие произведения как: «Азбука вежливости» Л.П. Васильевой-Гангус, «Фея» Ш.Перро, «Аист и соловей» В. Берестова, «Вежливое слово» Э. Мошковской, «Приключения Мишки Ушастика» Ч. Янчарского, «Вежливое слово» С. Макеева, «Я хожу в детский сад» К. Яниковской, «Волшебное слово» и «Обидчики» В.Осеевой и многие другие.

Литературные произведения читаются детям на занятиях и в повседневной жизни. Вместе с педагогом дети выясняют, что добрые, вежливые слова приятны людям, от них становится светлее, они помогают подружиться.

Сила воздействия литературного произведения на развитие личности ребенка чрезвычайно велика. Исследования психологов показали, что дети дошкольного возраста могут испытывать чувства, которые переживают герои книг (Леонтьев А.А., Запорожец А. В., Теплов Б.М.), что является в нашем случае очень эффективным для обучения младших дошкольников культуре общения.

Знакомя детей с художественной литературой, воспитатель должен позаботиться о том, чтобы дети знакомились с такими понятиями как вежливость, уважение, доброжелательность. С этим связываются большие возможности развития эмоциональной сферы личности ребенка, образного мышления, расширения кругозора, формирования у них основ культуры общения.

Для воспроизведения единиц речевого этикета важны такие способы обучения, которые дают возможность побудить дошкольников к многократному проговариванию разных вариантов формул и выражений, сложившихся в русском речевом этикете. При этом многократность повторения не должна вызывать у детей потерю или снижение интереса.

Литература

1. Введенская А.А. Русский язык и культура. М.,2002.
2. Гольдин В. Е. Речь и этикет. М., 1983.
3. Сливоковская А.В. Психотерапия: игра, дети, семья. М., 2000.
4. Словарь по этике. М., 1987.
5. Формановская Н.И. Коммуникативно-прогматические аспекты единиц общения. М., 1998.

Т.А.Дергунова, Н.А.Караваева

РАЗВИТИЕ ОЦЕНОЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Проблема обучения созданию оценочного высказывания на современном этапе приобретает все большее значение в связи с тем, что отдается предпочтение деятельностно-практическому способу обучения. Организовать же любую деятельность, в том числе и учебно-познавательную, без оценки невозможно, так как оценка является одним из компонентов деятельности, ее регулятором, показателем результативности.

Оценка представляет собой не только компонент учебной деятельности, но и способность оценить окружающий мир, себя и других. Как то отмечают психологи (Б.Г.Ананьев, О.А.Конопкин, А.А.Кроник, А.И.Липкина, В.С.Магун), из всех произвольно и непроизвольно совершаемых актов большая часть приходится на оценивание. Каждый человек, в том числе и ребенок, постоянно формирует оценки внешнего мира, самооценки, рефлексивные оценки, управляющие оценки, и на себе постоянно испытывает влияние оценок других людей. Оценки

необходимы человеку для организации взаимодействия с предметным миром, с другими людьми, с обществом. В оценках «достаточно полно отражаются и вместе с ними развиваются многие важные качества личности: нравственные, интеллектуальные, эмоциональные, морально-волевые, эстетические». В процессе оценивания формируются такие логические операции, как анализ, сравнение, обобщение, дети овладевают умениями связной речи.

Распространение оценки в разных сферах деятельности человека явилось причиной того, что оценка стала предметом научно-теоретических и экспериментальных исследований в разных областях знания. Философы ставят оценку в один ряд с такими фундаментальными категориями, как «познание», «отражение», «ценность», рассматривая ее как одну из форм познания, как форму отражения ценностного отношения к объектам действительности и миру в целом. В эстетике оценка трактуется как результат восприятия и анализа эстетического объекта, определения степени его эстетической значимости (Г.В.Арзямова, С.Д.Давыдова, Б.Т.Лихачев, Е.М.Торшилова). В педагогике - как оценка знаний и поведения ребенка, как процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном (Ю.К.Бабанский, Ш.А.Амонашвили и др.). В педагогической психологии - как средство стимуляции и ориентации обучаемого, как необходимый компонент учебной деятельности (Б.Г.Ананьев, А.В.Захарова и др.). В социальной психологии оценка рассматривается как средство социальной регуляции (В.П.Трусов, А.М.Яковлев и др.). В лингвистике изучается семантический аспект оценки и средства ее выражения на разных языковых уровнях (Н.Д.Арутюнова, Т.Г.Винокур, Е.М.Вольф, Л.А.Капанадзе, Т.В.Маркелова).

Процедура оценивания связана с умением переводить когнитивное в словесный план, т.е. создавать оценочное высказывание. Как показывают исследования Н.Тихонова, Г.Любиной, дети данным умением не владеют. Это объясняется тем, что естественная речевая среда не обеспечивает ребенка в достаточной степени ни средствами выражения оценки, ни представлением о структуре оценочного высказывания, поэтому оценки детей шести-семи лет очень категоричны и двухмерны: хорошо - плохо, нормально - ненормально, люблю - не люблю. Оценочные высказывания в речи детей отсутствуют.

Несмотря на то, что дети не владеют умением создавать оценочное высказывание, от них это умение требуется уже в дошкольном возрасте. Об этом свидетельствуют программы ДОУ, где в качестве частных умений, которыми необходимо овладеть ребенку, называются следующие: оценивать свои поступки и поступки других детей; правильно оценивать результаты своей деятельности и деятельности товарищей; правильно понимать слова, выражающие моральную оценку, передавать свое отношение к поступкам героев художественных произведений.

Значимость обучения детей шести-семи лет оценке и созданию оценочного высказывания обусловлена тем, что оценки необходимы человеку для организации почти любого акта взаимодействия с предметным миром, с другими

людьми, с обществом. Между тем, пути и средства обучения дошкольников созданию оценочного высказывания в методике не определены.

Анализ психолого-педагогической литературы, программно-методических материалов, изучение практики организации обучения детей шести-семи лет оценке и созданию оценочного высказывания как вида аргументативного текста позволили выявить ряд противоречий между: социальной значимостью формирования личности, владеющей умением выражать нравственные, интеллектуальные, эмоциональные, эстетические оценки посредством оценочного высказывания уже в дошкольном возрасте, и низким уровнем сформированности этого умения у детей; достаточной теоретической разработанностью методики обучения детей связной речи и отсутствием методики обучения оценочному высказыванию как виду аргументативного текста; востребованностью в образовательно-воспитательном процессе методики обучения оценке и созданию оценочного высказывания.

На вопрос, доступно ли дошкольнику оценочное рассуждений как мыслительный процесс, отечественные психологи (С.Л.Рубинштейн, А.В.Запорожец, П.П.Блонский и др.) отвечают утвердительно. Осмысление пчинно-следственных связей начинается уже с преддошкольного возраста. Ребенок четырех-пяти лет ищет основания для суждения, у него возникают простейшие формы рассуждения, заключающие в себе как движение мысли от частного к общему, так и элементы дедукции. В шесть-семь лет рассуждение принимает более сложный характер. У старших дошкольников можно наблюдать возникновение элементарной формы логически правильного рассуждения. По мнению А.В.Запорожца, при соответствующем обучении подавляющее большинство детей шести-семи лет пользуются формой дедуктивного умозаключения.

Рассуждение является наиболее сложным типом монологической речи и характеризуется использованием достаточно сложных языковых средств. Основой оценочного суждения является логическое мышление, отражающее многообразие связи и отношения реального мира. В исследованиях отечественных психологов (С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия) показано, что ребенок рано начинает подмечать элементарные причинные зависимости и делать выводы. Уже в 4 года 4 мес. у некоторых детей наблюдается понимание причин и следствия явлений. Развитие понимание причинности связанно с наблюдений конкретных ситуаций, объяснением содержания картинок. В старшем дошкольном возрасте дети пользуются простейшими речевыми формами рассуждений, главным образом, в виде сложноподчиненного предложения с придаточным причины с союзом *потому что.*[5]

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум в два этапа. На первом из них ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении коммуникативных задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения и усваиваются правила логики рассуждения. [2]

Маленький ребенок воспринимает окружающие его предметы слитно. Он узнает некоторые знакомые вещи, опираясь на случайные, часто несущественные признаки. Развитие мышления сказывается прежде всего в том, что ребенок начинает членить воспринимаемые предметы, анализировать их. Он выделяет основные части и стороны каждой вещи и одновременно устанавливает связи между частями. Вместе с тем он начинает объединять ряд отдельных предметов в группы и категории. Сначала членение и соединение производится практически (ранние формы анализа - синтеза).

От такого практического действования ребенок рано переходит к мысленному анализу-синтезу. Переход обеспечивается освоением родного языка и накоплением жизненного опыта ребенка. Взрослые, руководя его разнообразной деятельностью, учат выделять различные стороны и части предмета и устанавливать разнообразные связи между ними. Совершается первый шаг в развитии основного мыслительного процесса: анализ-синтез. Всё дальнейшее развитие умственной деятельности ребенка - усложнение и совершенствование этого процесса. Он становится все более и более дробным, тонким и обобщенным.[4]

На этой ступени развития анализ направляется взрослым не только на выделение основных частей предмета, но и на его качественные характеристики, старается создать более подробный образ предмета, образ этот становится более полным, связным, цельным.

В работе над развитием у детей логического мышления необходимо вопросами, указаниями и пояснениями вести детей к выделению существенных частей и элементов целого соответственно той задаче, которая была поставлена. Показывая детям сразу же взаимосвязи, существующие между этими частями, следует завершить эту работу обобщением, т.е. возвратом к целому, но уже понятому детьми более глубоко и полно. В результате такого систематического упражнения дети осваивают основной, т.е. аналитико-синтетический, метод умственной деятельности, учатся мыслить последовательно и логически. Но если задавать случайные вопросы, идти на поводу у детей, позволяя им перескакивать с одного предмета на другой, дети не только не получат целостного впечатления о рассматриваемом объекте, но и не продвинутся в освоении более совершенного метода мышления.[4]

Развитие мышления (в плане освоения самого процесса анализа-синтеза) сказывается в том, что: анализ становится всё более дробным, а синтез всё более обобщенным и точным; один и тот же предмет подвергается анализу в разных направлениях, или «с разных точек зрения»; ребенок овладевает анализом-синтезом как общим методом умственной деятельности.

Именно на этапе овладения анализом-синтезом, как методом умственной деятельности, целесообразно начинать углубленное обучение детей оценочному высказыванию.

В отечественной и зарубежной литературе нет единого мнения о времени появления у детей способности к доказательству.

Ж.Пиаже относит появление этой способности к возрасту 12-14 лет, когда подростки переходят к стадии формальных операций. [4, 37]

Шардаков М.Н. связывает зарождение доказательства у детей с овладением ими дедукцией и индукцией.

Громов М.Д. связывает зарождение доказательства с овладением причинным мышлением и проблематическими суждениями.

И Шардаков М. Н. и Громов М.Д. относят появление доказательства к возрасту 9-10 лет. [3, 37 - 38]

Штерн В., Бюллер Н., Селли Д., Блонский П.П. и другие, считают, что эта способность зарождается в дошкольном возрасте. Они констатируют чисто дедуктивные и индуктивные доказательства в форме одного или цепи умозаключений.

Мысль ребенка функционирует ещё внутри восприятия. Поэтому его умозаключение часто совершается посредством переноса целых наглядных ситуаций; заключение идет от единичного факта к единичному факту.

А.В.Запорожец и Г.Д.Луков в своём исследовании рассуждения дошкольников констатировали, что там, где мышление ребёнка получает более прочную основу в практическом знакомстве с действительностью, рассуждения его основывается на известных обобщениях и приобретает индуктивно-дедуктивный характер. [1,38]

В.А.Филь показал, что доказательства у детей развиваются от элементарных до научных. Уровень развития их доказательства зависит от уровня знаний и их научности, степени развития приёмов мышления и от усвоения словесной формы доказательства.

В своих исследованиях М.М.Алексеева и В.И.Яшина отмечают, что дети шести лет в повседневном общении пользуются высказываниями, содержащими рассуждения. Частота и характер употребления высказываний-рассуждений, их связность и аргументированность зависят от форм и содержания общения воспитателя с детьми, от уровня управления и организации детской деятельностью. Если воспитатель строит общение с детьми на дисциплинарных указаниях, отдельных репликах, не создаёт проблемных ситуаций в ходе деятельности, то в этом случае, конечно, у них не возникает необходимости рассуждать. Если же поставлена задача доказать какое-то положение, дети высказываются более развёрнуто. Их рассуждения, как правило, состоят из тезиса и объяснения-доказательства, конкретизирующего общие положения, высказанные в тезисе. Выводы формулируются не всегда. В рассуждениях дети часто опираются на описание объектов. Так, в рассказах о любимой игрушке, в отгадывании загадки они в своих доказательствах широко пользуются описанием: подробно описывают объект, действия с ним, выражают эмоциональное отношение к нему. Анализ детских оценочных высказываний свидетельствует о стереотипном употреблении союза *потому что*, что в известной мере провоцируется в процессе общения постановкой одного и того же вопроса «Почему?» Объём высказываний

зависит от ситуации общения, темы и характера поставленных задач. Для связи частей рассуждения дети употребляют союзы *потому что; за то, что; поэтому.* Даже без специального обучения дети используют, при необходимости, высказывания типа рассуждений, оценки. Трудности создания таких высказываний обусловлены их структурной сложностью и незнанием детьми специальных языковых средств связи смысловых частей.

Таким образом, оценочные высказывания в монологической речи старшего дошкольника, напрямую зависит от уровня развития мышления ребенка, в частности начал словесно-логического мышления; особенностью дошкольников является неумение пользоваться данным типом монолога, хотя предпосылки к его усвоению, несомненно, есть.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений. М., 1999. 320 с.

2. Запорожец А.В. Развитие рассуждений в дошкольном возрасте. // Дошкольное воспитание. 1999г. № 8. С. 30-38.

3. Никольская Р.И. Содержание и методы обучения связанному высказыванию типа рассуждений в начальной школе. М., 1981. 203 с.

4. Паклина А. Формирование речевой готовности дошкольников к обучению в школе. // Детский сад от А до Я. 2007. № 5. С. 71-75.

5. Селихова Л.Г. Обучение сочинению описательных и повествовательных рассказов о природе детей старшего дошкольного возраста. // Логопед. 1998. № 2. С. 43-47.

О.Б.Тюрина
Научный руководитель: Дергунова Т.А.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к 6 – 7 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах.

С.Л.Рубинштейном, Л.С.Выготским, доказано что чувствительность к особенностям русского языка у детей в 5-7 летнем возрасте высока. Но если не развивать, не поддерживать интерес к языку, то он угаснет, а отсюда – трудности, «нелюбовь» к изучению русского языка по программе общеобразовательной школы. Трудности и постепенность усвоения грамматического строя объясняются несколькими причинами: особенностями возраста, закономерностями

усвоения морфологической и синтаксической сторон речи, сложностью грамматической системы, особенностью морфологии.

В дошкольных учреждениях ведется последовательная и систематическая работа по морфологии, так как на протяжении всего дошкольного возраста наблюдается несовершенство морфологической стороны речи. Морфологические ошибки связаны ненормативным образованием форм слов и употреблением частей речи. В целях всестороннего развития ребенка и правильного сочетания грамматических категорий, нужно обучать их правильному формообразованию слов.

Основой для усвоения грамматического строя является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. Речь ребёнка - аморфна (бесформенна). Морфологическая и синтаксическая аморфность речи говорит о непознанности им отношений и связей, существующих в жизни. Познание ребёнком окружающего мира способствует раскрытию связей между предметами и явлениями. Познанные связи грамматически оформляются и отражаются в речи. Это происходит благодаря освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя.

Своевременное формирование морфологических умений у детей дошкольного возраста является важнейшим условием для полноценного речевого и общего психического развития. Исследования педагогов, психологов и лингвистов доказали, что овладение морфологическими умениями характеризуется формированием языковой системы, основанной на генерализации, анализе и обобщении явлений языка и речи. Процесс освоения морфологических умений детьми шести лет, сложный, в этом возрасте необходимо уделять особое внимание элементарному осознанию грамматических связей между производными словами, речевому творчеству, произвольному построению сложных синтаксических конструкций. Именно поэтому работа по грамматике в детском саду строится так, чтобы предоставлять каждому ребенку возможность решать посильные речевые задачи.

Одной из эффективных форм закрепления морфологических навыков является дидактическая игра, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей она дает возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ. В процессе дидактических игр с грамматическим содержанием дети обучаются тем навыкам, которые обычно трудно усваиваются в условиях повседневного общения: согласованию прилагательных и местоимений с существительными в роде; образованию трудных форм глаголов; форм существительных родительного падежа множественного числа и др.

Дидактическая игра является средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания, сопровождается эмоциями радости, удивления, иногда непосредственного, веселого и доброжелательного смеха. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают

способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний. Однако в практике ДОУ дидактические игры в формировании морфологических умений у детей используются недостаточно эффективно.

Цель нашей работы заключалась в разработке комплекса дидактических игр направленных на формирование морфологических умений у детей шести лет. В основу игр были положены репродуктивные, конструктивные и творческие упражнения.

Таблица 1

Комплекс дидактических игр направленных на формирование морфологических умений у детей шести лет

Умения	Дидактические игры
1. Умение согласовывать глаголы с существительными по числам и родам;	Название игры: «Умная стрелка» Цель: учить согласовывать глаголы с существительными в числе.
	Название игры: «Что ты делаешь?» Цель: активизировать употребление глаголов и глагольных форм, обозначающих профессиональные действия.
	Название игры: «Профессии» Цель: учить согласовывать глаголы с существительными по числам и родам.
	Название игры: «Кто что делает?» Цель: упражнять в согласовании глаголов с существительными.
2. Умение согласовывать существительные с прилагательными по числам, родам, падежам;	2.1. Название игры: «Угадай-ка» Цель: Ориентироваться на окончания слов при согласовании существительных и прилагательных в роде
	2.2. Название игры: «Деревья и ветки» Цель: формирование навыка образования относительных прилагательных, образования прилагательных от существительных с использованием наглядных средств.
	2.3. Название игры: «Ателье» Цель: развивать навык образования относительных прилагательных и изменения их по родам.
	2.4. Название игры: «Какой? Какая? Какое? Какие? Цель: упражнять в образовании прилагательных от существительных.
	2.5. Название игры: «Что у нас получится?» Цель: упражнять в согласовании прилагательных с родом и числом существительных.
3. Умение употреблять существительные множественного числа в родительном падеже;	3.1. Название игры: «Чего не стало?» Цель: учить образовывать формы родительного падежа множественного числа существительных.
	3.2. Название игры: «Один - много» Цель: упражнять детей в образовании от единственного числа существительных множественного числа.

	3.3. Название игры: «Где я был?» Цель: учить образовывать формы родительного падежа множественного числа одушевленных существительных.
	3.4. Название игры: «Чего не хватает Мише для прогулки?» Цель: закрепление употребления в речи существительных в родительном падеже множественного числа.
	3.5. Название игры: «Чего не стало?» Цель: упражнять в умении образовывать существительные множественного числа родительного падежа.
4. Умение употреблять несклоняемые существительные.	4.1. Название игры: «Узнай по звуку» Цель: дать представление о том. Что слово *пианино* не изменяется.
	4.2. Название игры: «Кафетерий» Цель: учить употреблять несклоняемые существительные (кафетерий).
	4.3. Название игры: «Ателье» Цель: учить употреблять несклоняемые существительные (пальто).

Данный комплекс апробировался с детьми подготовительной группы. Игры проводились во вторую половину дня в свободной самостоятельной деятельности, в индивидуальной работе, во время прогулки. Игровой материал был эстетически оформлен. На каждое морфологическое умение нами было подобрано по несколько игр, включающих в себя репродуктивные, конструктивные и творческие упражнения.

По данным констатирующего эксперимента при обследовании морфологических умений дети особые трудности испытывали при употреблении существительных множественного числа в родительном падеже, поэтому мы подобрали игры, которые помогут им сформировать данное умение. Для начала предлагались знакомые детям игры: «Чего не стало?», «Один - много». После того, как решалась поставленная в данных играх задача, мы предлагали детям более сложные игры: «Где я был?», «Чего не хватает Мише для прогулки?». Так, в игре «Чего не хватает Мише для прогулки?» предлагались слова (валенки, варежки, носки, шарф, пальто, шуба, шапка). Не у всех детей получалось правильно изменить слова с первого раза, правильно подбирала слова. Играя парами и небольшими подгруппами, дети запоминали правильное произношение слов и постепенно овладевали данным умением. На умение употреблять несклоняемые имена существительные, где дети также испытывали значительные затруднения, мы подобрали игры: «Узнай по звуку», «Кафетерий», «Ателье». Данные игры дали детям представления о том, что слова: пальто, пианино, кофе, какао, не изменяются.

Таким образом, разработанный нами комплекс дидактических игр в соответствии с требованиями русского языка, способствовал формированию у детей морфологических умений.

С.В.Теряева

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из приоритетных направлений развития образования сегодня является достижение его нового качества, обеспечивающего подготовку разносторонне развитой личности, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе.

По мнению ученых (А.В.Головина, Е.В.Гончаровой, В.И.Загвязинского, Н.Н.Суртаевой и др.) современная педагогика предполагает формирование качественно нового педагога-специалиста, способного взглянуть на ребенка по-особому, как на «самоценное, саморазвивающее динамическое явление, обладающее своей собственной логикой саморазвития», которую нельзя игнорировать или видоизменять, а нужно лишь принять и понять. Адекватное восприятие ребенка, умение проникать в его внутренний мир, почувствовать его психическое состояние в каждый отдельный момент характерно для компетентностного, гуманистического подхода.

Компетентностно-гуманистический подход предполагает обновление содержания образования и всего образовательного процесса, требующего построения особых коммуникативных форм. Педагог должен научиться пользоваться приемами разного погружения детей в учебный материал, индивидуализируя условия развития и коррекции для каждого ребенка, нуждающегося в этом, при коллективном образовании в детском саду.

Одним из путей реализации этой задачи, на наш взгляд, является организация игровой деятельности, направленная на формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста. Специфика коммуникативной компетентности заключается в том, что она создает фундамент для успешного овладения всеми прочими компетенциями, а также является условием становления личностного роста субъекта образовательного пространства.

На основе анализа психолого-педагогических исследований мы предлагаем следующее определение коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность - интегративное свойство личности, включающее в себя систему языковых знаний и умений, направленных на конструктивно-позитивную речевую деятельность и речевое поведение; умения и навыки взаимодействия эмпатического характера на основе диалогического сотрудничества, взаимопонимания; способности вариативного оптимального взаимодействия в речевой деятельности на основе сотрудничества; ценностные и мировоззренческие установки, направленные на построение доверительных отношений, толерантность к другому мнению; творчество и самообразование.

Создавая индивидуализированное образовательное пространство, направленное на формирование коммуникативной компетентности мы использовали

развивающий эффект комплекса игр, в которых дети выполняют задания с опорой на несколько анализаторов, т.е. включаются и движения, и речь, и зрение, и слух. Данная деятельность строится по законам сотрудничества, сотворчества и состоит из трех этапов: диагностически-информационного, рефлексивно-развивающиего и рефлексивно-моделирующего.

При разработке комплекса игрового тренинга нами были использованы и адаптированы упражнения, занятия и игры из пособий: Коротковой Л.Д. «Сказкотерапия для детей дошкольного и младшего школьного возраста», Минаевой В.М. «Развитие эмоций дошкольников», Чуриловой Э.Г. «Методика организации театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников», Хухлаевой О.В. «Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки», игры Фопеля К. «Как научить детей сотрудничать», а также авторские игры.

Материал представлен в системе взаимосвязанных учебных и воспитывающих ситуаций: анализ литературных текстов, разыгрывание ситуаций, инсценирование сказок, дидактические, театрализованные и спортивные игры, направленные на эмпатическое взаимодействие.

Комплекс, направленный на формирование коммуникативной компетентности в игровой деятельности построен с учетом возрастных особенностей детей и постепенного усложнения.

Цель первого этапа: формирование мотивации на доверительные отношения субъектов коммуникативного пространства и приобретение коммуникативных умений в системе «педагоги-дети-родители».

Игры первого этапа акцентированы, в основном, на невербальную информацию. Игровые упражнения, направленные на управление своих чувств и эмоций, в первую очередь, помогают создать в группе атмосферу доверия. Все игры и упражнения нами сгруппированы в зависимости от стоящей и постепенно усложняющейся цели.

1 группа игр и игровых упражнений в системе «педагог-ребенок» направлена на социальную адаптацию в кругу сверстников и взрослых: «Доверяющее падение», «Подними и покачай», «Камушек в ботинке», «Разговор взглядов», «Пойми меня» и др. Направленность этих игр стимулирует развитие ощущения безопасности, пониманию эмоций и настроения собеседника.

2 группа игр и игровых упражнений в системе «педагог-ребенок» способствует повышению самооценки у детей и уверенность в себе: «Зеркало», «Я очень хороший», «Скажи Доверяйке добрые слова», «Цветной снег», «Обезьянки», «Море волнуется», «Прорвись в круг», «Конкурс хвастунов», «Я могу», «Книга моих подвигов», «Чувства и музыка» и др. Такие игры переходили в разряд творческих самостоятельных игр, что в дальнейшем стимулировало взаимодействие детей в системе «ребенок-сверстник».

3 группа игр и игровых упражнений в системе « педагог-ребенок-сверстник» акцентирована на развитии коммуникативных способностей: «Встреча», «Давайте

знакомиться», «Общение в паре», «Рисование с партнером», «Танец под музыку», «Слушаем сердце», «Большие пальцы вверх, шепчем все вместе» и др.

4 группа игр и игровых упражнений в системе «педагоги-дети-родители» способствует позитивному взаимоотношению ребенка в семье; децентрации на внешние и внутренние привычки близких; стимулирует развитие эмпатии: «Моя семья», «Добро и зло», «Опиши семью», «Эмпатии героев», «Пойми меня», «Разговор взглядов» и др.

Реализация комплекса игротренинга требует единства со стороны всех воспитывающих ребенка взрослых: нужно, чтобы родители и педагоги работали совместно и одинаково понимали поставленную проблему, верно понимали коммуникативное поведение ребенка. Работа в системе «педагоги-родители» нацелена на содержание теоретических и методических семинаров по изучаемой проблеме. Основные пути и средства формирования мотивации педагогов и родителей были намечены следующие:

~ выделение и усиление тех воспитывающих и развивающих возможностей, которые способствуют развитию коммуникативного пространства на основе доверительных отношений: для педагогов – анализ собственной работы, работы других воспитателей, диагностика коммуникативных умений детей; для родителей – семинары, консультативные практикумы, просмотры видеосюжетов;

~ отбор форм и методов индивидуальной и групповой работы с учетом исходного развивающего в ходе построения отношения педагогов и родителей к предстоящей деятельности;

~ многообразие видов и форм включения педагогов и родителей в непосредственное общение с детьми: проведение совместных мероприятий «Мисс и мистер – 2008», совместная трудовая деятельность (посадка деревьев) «Аллея дружбы», совместные спортивные мероприятия «Когда мы вместе», «За круглым столом» - последующее совместное обсуждение о мотивах правильного речевого поведения; «Домашний игротренинг», направленный на формирование позитивного отношения родителей к ребенку и развитие у детей коммуникативных способностей и т.д.

Такое содержание и организация образовательного пространства оптимизирует педагогическую деятельность.

Цель второго этапа: формирование эмпатического взаимодействия и коммуникативных способностей в продуктивной и репродуктивной деятельности.

Доминантой второго этапа является уточнение представлений о правильном речевом поведении и коммуникативных умениях. Сюда входят умения ориентироваться в ситуации общения (умение чувствовать и понимать другого, умение учитывать ситуацию общения) и воспроизведение этих умений в репродуктивной и продуктивной деятельности.

На этом этапе при формировании коммуникативной компетентности дошкольников мы использовали следующие приемы: игротренинги и игровые упражнения, чтение литературных произведений и беседа на этические темы в связи

с различными жизненными ситуациями; консультации, семинары-практикумы для родителей и педагогов.

1 группа игр, игровых упражнений и занятий в системе «педагог-ребенок» направлена на развитие чувства и понимания другого, способствует сплочению коллектива: «Дрожащее желе», «Доброе животное», «Тух-тиби-дух», «Ждешь короны золотой, а там лишь хвост с чешуей», «Мое желание», «Неваляшка» и др.

2 группа игр и игровых упражнений-занятий в системе «педагоги-дети-родители» способствует эмпатическому взаимодействию, эмоциональной отзывчивости, сопереживанию: «Может в сердце боль закралась», «Художник», «Подарки моим друзьям», «Доброе дерево», «Узнай о ком говорю», «Добрые волшебники», «Описание животных».

3 группа игр и игровых упражнений, праздничных мероприятий в системе «педагоги-дети-родители», направлена на развитие коммуникативных и креативных возможностей ребенка в речевой деятельности. Мы использовали составление творческих рассказов «Волшебные истории»; игры - «Путешествие на облаке», «Зимние забавы»; театрализованные игры – «Федорино горе», «Непослушный котенок», «Теремок для насекомых».

4 группа игр и игровых упражнений активизирует осознание своих чувств и эмоционального состояния: «Мусорное ведро», «Мое настроение», «А то бы так обормотом и жил…». Подобные игры-беседы помогали детям осознать, как важно побыть на месте соперника или обидчика, чтобы понять, почему он поступил так, а не иначе. Научившись сопереживать окружающим людям, ребенок сможет избавиться от подозрительности и мнительности, которые доставляют так много неприятностей и самому ребенку, и тем, кто находится с ним рядом. Взрослому, в свою очередь, тоже необходимо активно слушать ребенка и не давать оценку его поведению, а чаще рассказывать о своих ощущениях. Такое поведение вызывает у ребенка чувство доверия, появляется возможность для эмпатического взаимодействия, конструктивного диалога.

Используемые формы педагогической работы (игротренинги, занятия, свободная совместная игровая деятельность, театрализованная деятельность, семинары-практикумы) призваны создать особую доверительную атмосферу, позволяющую каждому ребенку реализовать свою продуктивную речевую возможность в самостоятельной и организованной деятельности.

В ходе второго этапа работы использовались различные формы сотрудничества с семьей: индивидуальные беседы, анкетирование, консультации на тему «Рисуем и рассказываем», «Показываем стихи»; практикум по активному слушанию.

Цель третьего этапа направлена на совершенствование коммуникативных умений.

На третьем этапе игровая деятельность позволяет развивать у детей способности соотносить неречевые способы выражения эмоций с различными модальностями в мимике и пантомимике. Представления детей о пантомимике

находятся, как правило, на конкретном уровне или имеют ситуативный характер. В основном, задания третьего этапа ориентированы на вербализацию принятой ребенком позы. Такие задания стимулируют диалогическую речь, а также актуализирует пассивный словарь и формирует у ребенка осознание себя как субъекта эмпатического взаимодействия – позитивной системы отношений, обладающей демократической и альтруистической стратегией взаимодействия.

1 группа игр и игровых упражнений в системе «педагог-ребенок» активизирует развитие коммуникативных способностей и эмпатическое взаимодействие: «Цветочный дождь», «Покажем сказку», «Герой дня», «Мне в тебе нравится, мне в себе нравится», «Раскрасить любовью» и др.

2 группа игр и игровых упражнений в системе «педагоги-дети-родители» стимулирует совершенствование собственного умения общаться, конструктивно находить выход из проблемных и конфликтных ситуаций: «Правила общения», «Заколдованный ребенок (папа, мама)»; драматизация сказки «Колобок»; «А как ты считаешь?», «Встань на ее место»; чтение художественной литературы с элементами драматизации.

3 группа игр и игровых упражнений, занятий в системе «педагоги-дети-родители» способствует развитию связной речи через составление совместных творческих рассказов: составление совместного творческого рассказа «Весна», «Сочиняем сказку»; участие в празднике для мам «Весенняя сказка»; «Сказка про подводное царство»; театрализованные игры «Постучимся в теремок», «Заюшкина избушка», «Снегурочка».

Из вышесказанного следует, что основной путь саморазвития и самоопределения у ребенка: создание взрослыми доступных проблемно-игровых ситуаций, постановка творческо-игровых задач; формирование такой общей эвристической структуры опыта ребенка и его способов деятельности, которые благоприятствуют самостоятельному поиску проблемных ситуаций и проблемных задач.

Самоорганизация и саморазвитие, в свою очередь, прерогатива не только мира ребенка, но и мира взрослого. Игровая позиция педагога, направленная на формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста включает: рефлексию как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленять в ней игровые возможности, партнерство – способность устанавливать доверительные отношения с детьми и родителями, эмпатию – способность чувствовать игровое состояние детей и креативность – способность находить нестандартные оригинальные пути оптимизации образования детей.

Л.Д.Скрыпник

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ПРОБЛЕМАМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Ежегодно в мире и в России, в частности, наблюдается рост числа детей с патологией развития. Среди всех отклонений в развитии детского организма лидирующее положение занимают дети с отклонениями в развитии речи и с задержкой интеллектуального развития.

В отечественной дефектологии значительный вклад в разработку организации коррекционной работы с детьми раннего возраста внёс Л.С.Выготский. Определяя цели коррекционной работы, он подчёркивал первоочередное значение профилактических задач, как задач предупреждения развития вторичных дефектов, по сравнению с задачами исправления уже образовавшихся первичных дефектов. Если иметь в виду то обстоятельство, что под «вторичными дефектами» Л.С.Выготский понимал нарушение развития социокультурных высших психических функций, то становится понятным, что акцент в коррекционной работе должен быть перенесён с тренировки и упражнения натуральной дефицитарной функции на создание оптимальных условий развития высших психических функций путём компенсации нарушенного в результате органического повреждения первичного звена.

Для развития различных психических функций, в том числе и речи, существуют оптимальные, т.е. наиболее благоприятные, сроки. В связи с этим проблема раннего выявления и ранней коррекции отклонений в речевом развитии у детей 2-3 лет приобретает особое значение для их дальнейшего полноценного развития и обучения, а так же, социальной и школьной адаптации.

Замедление темпа нормального хода развития, недостаточное формирование способностей к усвоению знаний может быть обусловлено как действием отдельного неблагоприятного фактора (причины), так и их сочетанием. Наличие слабо выраженных нарушений центральной нервной системы даже при благоприятных социально-педагогических условиях будет ограничивать возможности развития и обучения ребёнка. В то же время у здорового от рождения ребёнка общая микросоциальная и педагогическая депривация, отсутствие индивидуализации в воспитании и обучении может обусловить своеобразное недоразвитие тех или иных функций.

В последние годы в системе образования сложились благоприятные условия для обеспечения психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, в частности, детям с нарушением речевого развития. Получила развития сеть психолого-медико-педагогических консилиумов (ПМПк), работающих на базе каждого дошкольного образовательного учреждения.

Создание медико – педагогической службы в детском саду дело сложное, но необходимое. Основное назначение нашей службы мы видим в создании условий, необходимых для полноценного физического и психического развития

дошкольников, их эмоционального и социального благополучия. Наша задача: вовремя помочь ребёнку, выявить проблему и скорректировать действия всех участников воспитательно – образовательного процесса. Целью психолого-медико-педагогического консилиума является обеспечение ранней диагностики и коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья ребёнка. Работа учителя-дефектолога в рамках психолого-медико-педагогического консилиума заключается в выявлении и ранней коррекционно-педагогической помощи детям с речевым и интеллектуальным недоразвитием, консультировании родителей о путях и формах преодоления речевого несовершенства их ребёнка. Цель коррекционных занятий дефектолог должен видеть не только в преодолении самого речевого дефекта, его проявлений, но и связанных с ним особенностей поведения и личности самого ребёнка; в необходимости перестройки его отношения к себе, к дефекту, к оценке окружающих. Успешная коррекционно-педагогическая работа в этих случаях часто становится возможной только при совместном, комплексном проведении медикаментозного лечения, оздоровительных мероприятий и педагогического воздействия на ребенка. Чтобы эффективно воздействовать на речевое недоразвитие, надо уметь выявлять не только характер и структуру дефекта, но и увидеть те потенциальные возможности речевого развития ребёнка, на которые следует опереться в первую очередь.

Логопедическая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста предполагает бытовое общение (режимные моменты), развивающие игры, чтение художественной литературы, специальные занятия по развитию речи. В процессе коррекционного воздействия на ребёнка с речевой патологией, необходимо побуждать его к эмоциональному реагированию посредством целенаправленной подачи сенсорной информации по каналам зрительного, слухового, вестибулярного, обонятельного, осязательного и вкусового анализаторов.

В реализации принципа индивидуального подхода в коррекционно-педагогической работе имеет большое значение первичное и динамическое изучение ребёнка. Они позволяют выбрать необходимые формы коррекционного воздействия, прогнозировать эффективность логопедической работы с каждым ребёнком.

Уникальность ребенка, особенности его развития, индивидуализированная работа с ним по специально подобранным пособиям, с использованием методов и приемов воздействия способствует максимальной подготовке детей к последующему школьному обучению и его социальной адаптации. Своевременная коррекция познавательной, сенсорной, двигательной, речевой, эмоционально-волевой сфер и проведение дополнительных занятий коррекционной направленности дают положительные результаты.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М., 2006.
2. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. М., 2000.
3. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. М.,2007.
4. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. Творческий центр. М., 2003.

И.С.Телегина

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В АППЛИКАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Обновление сложившейся системы дошкольного образования побудило многих исследователей акцентировать внимание на изучении проблемы детского творчества в разных видах художественной деятельности, на разработку приоритетных направлений в этой области.

Формирование у дошкольников творчества рассматривается в «Концепции содержания непрерывного образования» (2003г.) как важная цель в подготовке к школе.

Право на участие в творческой жизни, право на свободу творчества подчеркнуто в «Конвенции о правах ребенка» (ст. 31), «Конституции РФ» (ст. 44 п. 1).

Поскольку в теории и практике разрабатываются концепции развития творчества детей, остановимся на некоторых из них.

Концепция «Я – мир», направленная на приобщение ребенка к ценностям культуры, понимание смысла человеческой жизни, осознание себя в этом мире и формирование социально- эстетической творческой активности средствами синтеза искусств (Р.М. Чумичева и др.) [4, 7].

Концепция эстетического воспитания и развития художественно- творческих способностей детей дошкольного возраста, направленная на эстетическое воспитание и формирование творчества путем организации эстетической деятельности детей 2-7 лет средствами разных видов искусства и их интеграции. (Комарова Т.С.) [4, 7].

Концепция моделирующей деятельности продуктивного воображения, направленная на становление познавательных и художественных способностей, а также специфических видов деятельности детей (Л.А.Венгер, О.М.Дьяченко и др.) [4, 8].

Концепция формирования творческой активности детей, направленная на развитие воображения, отдельных качеств личности: быстроты, гибкости, точности, оригинальности (Л.Н.Прохорова) [4, 8].

Концепция «продвижения», направленная на максимальную реализацию возможностей ребенка в деятельности, на формирование творческих способностей,

соответствующих возрастным возможностям и требованиям современного общества (С.Л. Новоселова, Л.Ф.Обухова, Л.А.Парамонова и др.). [4, 8].

В данных концепциях много позитивного: направленность на ребенка, его интересы и склонности, обоснованность принципов и выбора средств, методов и приемов развития творчества. Однако такое средство, как способы создания художественного образа в изобразительной деятельности, ее многоаспектные возможности в развитии творчества детей остаются вне поля зрения авторов концепций.

Современный подход к развитию у детей способности создавать художественные образы связан с формированием эстетического отношения к миру, к искусству. Развитие эстетического отношения у детей рассматривается как первооснова способностей к творчеству, продуктом которого может стать художественный образ.

По мнению Т.С.Комаровой, можно выделить следующие приемы создания художественного образа: агглютинация, типизация, гиперболизация, схематизация.

Так, агглютинация в изобразительной деятельности – это способ образования новых качеств реально существующего объекта путем присоединения к нему элементов других объектов [1, 104].

В детском творчестве подобные изображения часто встречаются. Дети - великие фантазеры, и это их естественное состояние необходимо использовать на занятиях изобразительной деятельности. Это может быть и иллюстрирование, аппликация, тематическое рисование, и лепка.

Другой наиболее показательной чертой создания художественного образа является типизация – художественное обобщение, выражение общих идей, социальной сущности процессов и явлений посредством конкретных типических образов – одна из основных особенностей творческого метода реалистического искусства [2, 126]. Дети выразительно воссоздают характерные образы литературных героев, например: образ доктора Айболита, Кощея бессмертного и т.д. В передаче природы – различные погодные состояния: буря, осень, радуга, снегопад, это примеры типизации в детских рисунках.

Известно, что прием гиперболизации – в детских рисунках проявляется совершенно спонтанно, не в силу поисков соответствующей трансформации реально существенного объекта и внимательного наблюдения за ним, а путем «случайного выхватывания» наиболее характерной детали [1, 103]. Изображая человека, ребенок может обратить внимание на оттопыренные уши и изобразить их громадными, или акцентировать изгиб носа.

Схематизация - упрощенное изображение, в творчестве детей обнаруживается как естественное проявление возрастных особенностей. Дети еще не владеют социальным опытом, слабо развита память, и они не в состоянии выполнять изображения иначе, как путем схематизации. В процессе творчества они могут по нескольку раз менять сюжет своего изображения. У дошкольников

мысль как бы находится на кончике карандаша и скорее следует за ним, нежели опережает его [1, 107].

В изобразительной деятельности детей особенно заметно проявляются характерные черты создаваемого художественного образа, которые обнажаются в его оригинальности - в выборе необходимой точки зрения на изображаемый объект, в передаче движения, в яркости цветного решения [1, 105].

Оригинальность художественного образа рассматривается в неразрывной связи с грамматическими основами его реализации

Таким образом, художественный образ в аппликации - это отображение ребенком, во-первых, отношения к окружающему миру и, во-вторых, выражение своих чувств и личного отношения соответствующими выразительно-изобразительными средствами.

Выразительно-изобразительными средствами аппликации являются: плоскостная обобщенная трактовка художественного образа, силуэтность; художественная условность; однородность, контрастность, локальность цветовых пятен; сочетание отдельных частей, элементов в определенном порядке, их взаимосвязь, переходящая в гармонию целого [3, 57].

Несмотря на актуальность проблемы, нет единого мнения по вопросу выбора методов и средств создания художественного образа в аппликации старших дошкольников, поэтому внедрение в практику новых направлений возможно лишь при наличии разработанной и доведенной до уровня практического применения технологии.

Таблица 1

Технологическая карта создания художественного образа в аппликации

Компоненты технологии	Краткая характеристика технологии
Концепция	• Обучение ведет за собой развитие (Л.С.Выготский). • Психика развивается в деятельности (А.Н.Леонтьев). • Творчеству, как и любой деятельности, можно учиться (Г.С.Альтшуллер, О.М.Дьяченко).
Цель	Создание художественного образа в изобразительном творчестве аппликации старших дошкольников.
Задачи	1. Обучать детей различным способам изображения аппликации (прикрепление, наклеивание, пришивание, владение ножницами), в соответствии с заданной темой располагать фигуры аппликации. 2. Развивать умения задумывать содержание своей работы, эстетический вкус, мелкую моторику руки. 3. Воспитывать творческую активность, интерес к аппликации, самостоятельность.
Определение актуального уровня развития изобразительного	• Определить развитие операционно–технического компонента в создании художественного образа детьми. • Определить развитие мотивационно–потребностного компонента в создании художественного образа детьми.

творчества детей старшего дошкольного возраста	• Определить развитие инициативно–деятельностного компонента в создании художественного образа детьми.
Содержание	Технология создания художественного образа в аппликации детей реализуется в три этапа: *Первый этап – подготовительный* направлен на накопление у старших дошкольников непосредственного опыта творческой деятельности. Ознакомление со способами создания художественного образа в технике аппликации; вовлечение детей в совместную работу по аппликации; обучение детей творчески подходить к предложенным им заданиям. На этом этапе дети создают аппликации из готовых геометрических форм. Для формирования изобразительного творчества старших дошкольников предлагались следующие творческие задания: «Подводный мир»; «Русалка»; «Волшебное дерево»; *Второй этап – основной* в создании нового образа, направлен на самостоятельное вырезывание и наклеивание силуэтов и фигур в аппликации старших дошкольников. На этом этапе возможно сотворчество детей с педагогом. Детям предлагались следующие творческие задания: «Вечерний город»; «Усатый - полосатый»; «Сказочный сад жар - птицы». *Третий этап – творческий* Дети самостоятельно придумывают темы для аппликации, а потом воплощают свои замыслы. Закрепляют умения создавать изображение в аппликации, используя разнообразные приемы вырезывания. На этом этапе детям предлагались следующие творческие задания: «Ходит лето по дорожке»; «Три медведя»; «Волшебство в лесу».
Этапы реализации содержания	1. Диагностика исходного уровня изобразительного творчества детей. 2. Внедрение технологии создания художественного образа в педагогический процесс. 3. Выявление уровня сформированности изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста.
Основной принцип реализации содержания	Синтез познавательной деятельности – игры – практической деятельности.
Средства	• Изобразительная деятельность • Художественная литература • Игра • Музыка • Энциклопедические материалы.
Методы и приемы	1. Творческие задания 2. Моделирование 3. Наблюдения 4. Беседы 5. Показ 6. Поощрение

Формы	• Экскурсии • Самостоятельная деятельность детей • Совместная деятельность воспитателей с детьми • Занятия • Оформление семейного альбома • Оформление выставок • Праздники
Участники педагогического процесса	Родители – дети – воспитатели, специалисты.
Условия	Материально–техническая база, развивающая среда, подготовка кадров.
Результат	У каждого воспитанника к концу обучения ожидается повышение уровня развития изобразительного творчества.

Предложенная педагогическая технология создания художественного образа в аппликации у старших дошкольников позволит педагогам пересмотреть традиционные взгляды на развитие у детей творчества.

Литература

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М., 2000.
2. Игнатьев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей. М., 2007.
3. Казакова Т.Г. Детское изобразительное творчество. М., 2006.
4. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. М., 2002.

Н.А.Шутова
Научный руководитель: Телегина И.С.

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В настоящее время в обществе особое значение приобретает гуманизация образовательного процесса, предполагающая создание условий для максимального развития потенциальных возможностей каждого ребенка, ставящая задачи более полного раскрытия индивидуальности развивающейся личности, ее творческих способностей.

Так, необходим широкий подход к проблеме развития творчества, понимание ее как развитие творческих основ личности в разных сферах жизнедеятельности ребенка [3, 17].

Эта проблема рассматривалась в исследованиях зарубежных и отечественных ученых: известного русского физиолога В.М.Бехтерева, искусствоведа А.В.Бакушинского, педагогов Г.В.Лабунской, Е.А.Флериной, Н.П.Сакулиной,

Т.С.Комаровой, Т.Г.Казаковой и других, психологов Е.И.Игнатьева, В.И.Кириенко, В.С.Мухиной, О.М.Дьяченко и других [1, 7].

Начало творчества закладывается в дошкольном возрасте, который в современной науке рассматривается как период «первоначального фактического складывания личности» [3, 17].

Еще известный психолог Б.М.Теплов отмечал, что каждый ребенок способен к успешному, полноценному художественному творчеству в области искусства, наиболее близкой ему, соответствующей его индивидуальным психологическим особенностям [4, 60].

В.Г.Золотников в своем исследовании указывает, что «художественное творчество характеризует непрерывное единство познания и воображения, практической деятельности и психических процессов. Оно является специфической духовно-практической деятельностью, в результате которой возникает особый материальный продукт – произведение искусства» [4, 60].

Художественное творчество детей дошкольного возраста – это создание ребенком значимого, прежде всего для него субъективно нового продукта (рисунок, лепка; рассказ, танец, песенка, игра); дополнение к уже известным ранее не использованным деталям, по-новому характеризующим создаваемый образ; придумывание сюжетных элементов, действий и т.п.; применение усвоенных способов изображения или средств выразительности в новой ситуации; использование и создание разных вариантов изображения, ситуаций, движений, проявление инициативы во всем [4, 81]

Декоративное рисование, как один из видов изобразительного искусства не только развивает у ребенка чувство прекрасного, но и является одним из средств развития художественного творчества у старших дошкольников. А.П.Усова, Е.А.Флерина, Н.П.Сакулина не раз отмечали, что ребенок тянется ко всему яркому, красочному. В своей художественной деятельности он сам тяготеет к чистым локальным цветам, ритму, симметрии. Многие работы народных мастеров маленькие дети воспринимают глубже и полнее, чем большие полотна живописи и станковую скульптуру. Это очень помогает педагогу в формировании у детей художественного вкуса и в руководстве их художественным творчеством [2, 16].

Декоративное народное искусство – часть национальной культуры. В нем проявляются лучшие черты народа, общечеловеческие ценности. В то же время в искусстве каждого народа отчетливо проступает его самобытность: нравы, обычаи, образ мышления, эстетические пристрастия, национальная психология, культура, история. Все это богатство представлено в ярчайшей, максимально выразительной форме искусства, обращенной в первую очередь к чувствам и мыслям людей. Высокие художественные достоинства содержания и формы народного искусства при одновременной доступности его детям делают его незаменимым средством воспитания личности.

Таким образом, большой потенциал для раскрытия детского творчества заключен в изобразительной деятельности дошкольников. Ознакомление дошкольников с народным творчеством и в частности декоративное рисование представляют собой доступную, интересную, привлекательную деятельность для детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. С-Пб., 1997.
2. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М.,1999.
3. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества. М., 2001.
4. Художественное творчество и ребенок. Монография /Под ред. Н.А.Ветлугиной. М., 1972.

С.Н.Маслова
Научный руководитель: Телегина И.С.

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА В РИСУНКАХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК

Изобразительная деятельность – едва ли не самый интересный вид деятельности детей дошкольного возраста, которая по своим объективным возможностям носит творческий характер. И неудивительно: деятельность эта позволяет ребёнку отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем, выразить своё отношение к нему.

Для развития изобразительного творчества детей в ДОУ практикуют различные нетрадиционные формы работы с использованием разнообразных изобразительных и наглядных материалов, техник и способов рисования.

В изобразительном искусстве под *техникой* понимается совокупность специальных навыков, способов и приемов посредством которых исполняется художественное произведение. Понятию техники в узком смысле слова соответствует прямой, непосредственный результат работы специальным материалом и инструментами, умение использовать художественные возможности этого материала. В более широком значении это понятие охватывает и соответствующие элементы изобразительного характера – передачу вещественности предметов [3,75].

Таким образом, под техникой рисунка следует понимать: владение материалами и инструментами, способы их использования для целей изображения и художественного выражения. В понятие техники включается развитие глаза и руки, их согласованная деятельность

То определение техники рисунка, которое принято в изобразительном искусстве, применимо и к технике детского рисунка. Различие заключается в том, что

у ребенка дошкольного возраста происходит первоначальное развитие разнообразных и тонких движений руки, которые необходимы для рисования, и которые можно назвать рисовальными движениями [2, 31].

Сегодня можно с уверенностью сказать, что обучению технике рисования в дошкольных учреждениях уделяется должное внимание.

Нужно ли обучать ребёнка технике рисования? Нет! Считали А. Бакушинский и его сторонники, полагавшие, что творчество детей совершенно и им нечему учиться у взрослых. Да! Утверждали К.Лепилов, Е.Разыграев, В.Бейер, а также зарубежные исследователи К.Риччи и Л.Тэдд, подчеркивавшие особую важность обучения, без которого детское творчество не развивается, оставаясь на одном и том же уровне [1, 31].

В наше время особое внимание этой проблеме уделяет Т. Комарова, которая не только подчеркивает необходимость формирования у детей навыков рисования, но и говорит о целесообразности приобщения дошкольников к нетрадиционным техникам рисования[2, 11].

Обучать ребёнка технике рисования нужно, но так, чтобы процесс рисования стал подлинно творческим, увлекательным, эмоционально насыщенным, а рисунок получался интересным и содержательным.

В настоящее время в детских садах для формирования выразительного образа в рисунках дошкольников применяют самые разнообразные нетрадиционные техники. Вот некоторые из них:

Монотипия – одна из простейших графических техник – в переводе от греческих слов обозначает «один» и «отпечаток». Количество красок в монотипии - любое. На одну сторону листа нужно нанести несколько довольно крупных капель жидко разведённой краски или нарисовать несложный рисунок. Затем второй половиной листа накрыть, плотно прижать и разгладить. Развернув, можно увидеть необычные, причудливые узоры. Их можно при желании назвать и кляксами. Но лучше постараться увидеть в них цветы и звёзды. Узоры могут вызвать ассоциации с диковинными птицами, глубоководными рыбами, облаками. При помощи этой техники легко объяснить детям законы симметрии[3,47].

Рисование штрихом. Что же такое штрих? Это линия, черта, которая может быть короткой и длинной, ровной и наклонной, чуть заметной и яркой, волнообразной и двигающейся по кругу. При помощи штриха можно рассказать о характере предмета, о свойствах материала, передать не только лёгкость, воздушность, но и тяжесть, остроту, и самое главное – это раскрыть образ героя, его отношение к окружающему[2, 41].

Набрызг – одно из любимейших детских занятий, но техника очень сложная. Её суть – в разбрызгивании капель с помощью специального приспособления, которое в детском саду заменяет зубная щетка и стека. Зубной щёткой в левой руке нужно набрать немного краски, а стекой проводить по поверхности щетки быстрыми движениями, по направлению к себе. Брызги полетят на бумагу,

а может быть, не только на нее, со временем капли будут мельче, станут ложиться ровнее и туда, куда нужно [2, 11].

Рисование по сырой бумаге. Эту технику можно назвать и как «размытый рисунок». Для работы понадобятся чашечка с водой, ватный тампон или губка, тонкая кисть, бумага, акварельные краски. Пусть дети сначала смочат лист водой и по мокрому листу рисуют. Подсохнет – снова смочат. Удивительно получается! Никаких четких очертаний, всё плавно, как в дымке, а как завораживает! [2, 16].

Цветные ниточки. Эта техника вызовет бурный восторг детей. Для освоения этой «волшебной» техники понадобятся нитки длиной 25-30 см № 10, набор ярких чернил или разведенных жидко красок. Темы – сказочные, фантастические. Нужно опустить нить в краску, чтобы она пропиталась. Держать её следует за кончик. Затем нитку надо уложить аккуратно на лист бумаги и накрыть другим листом. Обязательно кончик ниточки должен высовываться. Нужно одной рукой держать верхний лист, а другой – вытягивать ниточку. На каждый новый цвет нужен новый лист, чтобы изображение не пачкалось. Если чего-то не хватает, можно недостающие детали подрисовать кистью, карандашом [2, 15].

Пальцевая живопись. На каждый пальчик-кисточку своя краска. Один палец обмакнём в красную краску, другой – в синюю, третий – в жёлтую. Чем не палитра! Можно рисовать точками, пятнышками, разводами. Дети в полном восторге. Воображение работает «со страшной силой». А уж как выходит избыток энергии! [4, 7].

Печать от руки (рисуем ладошкой). Нужно обмакнуть всю ладонь или её часть в краску и оставить на бумаге отпечаток. А можно «раскрасить» ладонь в разные цвета. К отпечатку ладони можно добавить отпечатки одного или двух пальцев в разных комбинациях. Осталось взять кисточку и добавить необходимые недостающие детали [4, 4].

Кляксография. Игры с кляксами помогают развить глазомер, координацию и силу движений, фантазию и творческое воображение.

Для работы необходимы бумага, чернила и тушь. В центр листа нужно капнуть кляксу. Затем наклонить лист в одну сторону, в другую. Можно взять трубочку для коктейля и осторожно подуть на капли. Побежала капля вверх, а затем вниз, оставляя за собой след. А можно сделать ещё одну кляксу, но другого цвета. Пусть встретятся, в такой технике можно рисовать деревья, животных, Бабу-Ягу и др. [2, 13].

Фотокопия (рисование восковыми мелками или свечой). Суть этого способа в том, что краска скатывается с поверхности, по которой провели восковым мелком или свечой. Ребёнок наносит рисунок на бумагу при помощи свечки. Желательно, чтобы он занял весь лист. Затем весь лист покрывается краской. Сначала одной-двумя, потом, когда этот приём освоен, можно использовать и большее количество цветов.

Произойдет удивительный фокус: изображение, сделанное свечой, проявится, как в сказке, прямо на глазах. Эта техника рисования потому так и называется, что создаётся эффект проявления фотоплёнки.

Граттаж. Суть этой техники – в процарапывании. Для работы потребуются краски, свеча, жидкое мыло, черная тушь, заостренная палочка.

Сначала проводится предварительная работа. На лист бумаги наносятся красками пятна ярких цветов. Пятна любые, но только, чтобы не осталось просветов между ними на бумаге. Когда краска высохнет, поверхность листа натирается свечой, так же без просветов. В жидкое мыло вливается тушь и этой смесью покрывается весь рисунок, без просветов. Поле деятельности готово. После высыхания листа можно приступать к рисованию, вернее, к процарапыванию[3,18].

Рисование по мятой бумаге. Эта техника интересна тем, что в местах сгибов бумаги краска при закрашивании делается более интенсивной, темной – это называют эффектом мозаики. Рисовать по мятой бумаге очень просто, и начинать это можно в любом возрасте. В старших группах дети сами могут подготовить «холст», аккуратно смяв лист бумаги. После окончания работы рисунок нужно поместить в рамку.

Тампонирование. Для работы в этой технике необходимо сделать тампон из марли или поролона. Тампоном нужно набрать краски и лёгкими прикосновениями к бумаге рисовать что-нибудь пушистое, воздушное. Можно нарисовать пушистых цыплят, весёлых зайцев, снеговика.

Печатка. Эта техника позволяет многократно изображать один и тот же предмет, составляя из его отпечатков разные композиции, украшая ими открытки, салфетки, платки.

Дети, увлеченные необычным способом рисования, самостоятельно находят и предлагают взрослым различные печатки: крышечки от фломастеров, пробочки, обратная сторона карандаша, кусочек ластика, мелкие детали от сломанных игрушек. Можно в качестве печатки использовать и природный материал: коробочки мака, шишки, мох, колоски различных трав, лишайник-ягель, листья деревьев и кустарников [2, 18].

Таким образом, нетрадиционные техники рисования являются одним из средств формирования выразительного образа в рисунках дошкольников.

Литература

1. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. М., 2006.
2. Комарова Т.С. Как научить ребенка рисовать. М., 1998.
3. Сокольникова Н.М. Краткий словарь художественных терминов. – Обнинск, 1996.
4. Дубровская Н.В. Рисунки, спрятанные в пальчиках. СПб., 2003.

О.С.Киселева
Научный руководитель: Телегина И.С.

ЦВЕТ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО РИСУНКА

В искусстве использование цвета служит средством, с помощью которого художник выражает свои чувства, свои мироощущения и вызывает определенные эмоции у зрителя.

Ряд педагогов и психологов (В.С.Мухина, Ю.А.Полуянов, Н.П.Сакулина и др.) подчеркивают, что в детском рисунке цвет играет особую роль. Он нередко используется с целью украшения. Постепенно локальный цвет некоторых предметов усваивается детьми как обязательный признак. В 5-6 лет дети обычно реально окрашивают предметы, но без характерных оттенков[1, 17].

Наряду с этим сохраняется тенденция выбирать цвет независимо от реальной окраски изображаемого предмета. У детей проявляется двойственное отношение к использованию цвета в рисунке:

- цвет как передача окраски желаемого;
- цвет как украшение рисунка, независимо от реальной окраски предмета.

В результате проведенных исследований, Ю.А. Полуянов определяет:

1) особенности восприятия цвета детьми старшего дошкольного возраста:

- соотнесенность цвета со словесным его обозначением;
- фрагментарность и неустойчивость цветового образа, который складывается в воображении ребенка;
- хорошее запоминание локальных цветов предметов;
- предметность (закрепление за предметом его основного цвета);
- эмоциональное отношение детей к цвету;
- неумение детей выделять и характеризовать светотени.

2) особенности использования цвета в рисунках детьми старшего дошкольного возраста:

- реалистичное цветовое изображение предметов и объектов;
- использование цвета как сигнального признака объекта;
- применение цвета в качестве украшения сюжета рисунка [2, 35].

Одной из задач нашего исследования являлось выявление особенностей использования цвета старшими дошкольниками в собственной изобразительной деятельности.

На основании этих критериев при анализе детских работ мы выделили 4 уровня сформированности выразительного образа.

К 1 уровню мы отнесли две работу. Она отвечала всем четырем критериям. В ней передан выразительный образ Дюймовочки, умирающей ласточки. Сюжет эпизода сказки полностью освещен. Для рисунка характерна эмоциональная осмысленность сюжета. Работа выполнена акварелью с применением темных тонов; используется цвет как сигнальный признак: темный коридор раскрашивается в темный цвет, а источник света – желтой краской. Четко выделены плавные

линии сюжета: беда, случившаяся с ласточкой и оказание Дюймовочкой помощи ей. Самостоятельность и творчество проявились в выборе изобразительных материалов, в цветовом решении рисунка, в выборе стиля изображения.

Ко 2 уровню мы отнесли три работы. В них передан сюжет эпизода сказки, создан выразительный образ ласточки, но образ Дюймовочки в некоторых работах изображен отдаленно. Все рисунки выполнены акварелью. Самостоятельность и творчество проявились в цветовом решении рисунка, композиционном расположении персонажей.

К 3 уровню мы отнесли также шесть рисунков. В работах, отнесенных к этому уровню, слабо выражен образ как Дюймовочки, так и ласточки. Беднота использования цветных красок при создании выразительных образов: большинство использовали коричневую и синюю краски, а некоторые совершенно не придали значения фону рисунка. Самостоятельность их проявилась только в композиционном построении рисунка.

К 4 уровню мы отнесли четырнадцать работ. Эти рисунки малосодержательны, выразительный образ Дюймовочки и ласточки в них не создан. Дети совершенно не использовали цвет для создания выразительного образа. В композиционном отношении рисунки бедны, однообразны, сюжет отсутствует. В рисунках этих детей нет элементов творчества и самостоятельности.

Литература

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М.,2000.
2. Полуянов Ю.А. Диагностика общего и художественного развития ребенка. Рига, 2003.

В.А.Иванова
Научный руководитель: Гончарова Е.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Модернизация дошкольного образования на основе интеграции разделов образовательных программ требует пересмотра форм организации и содержания педагогического процесса. Системе образования современной России характерны следующие особенности:

- самостоятельность предметов, их малая связь друг с другом порождают серьезные трудности в формировании у детей целостной картины мира;

- быстрый темп научно-технического прогресса приводит к повышению научного уровня содержания обучения и увеличению объема информации, подлежащей усвоению.

Данная тенденция прослеживается и на ступени дошкольного образования. В связи с этим возникают проблемы предметоцентризма и научного понимания феномена интеграции в образовании.

Современные тенденции развития педагогической науки направлены на гуманизацию образования, поиск путей «вхождения» в личностно-ориентированное образование, что предполагает поиск таких моделей обучения, которые бы обеспечивали целостное развитие и саморазвитие личности. Стратегия образования указывает на создание в сознании детей целостного представления о мире, осознающего свое место в этом мире и осваивающего целостную картину мира. Как отмечалось выше, дошкольный период детства общепризнан как начальный этап развития внутреннего мира ребенка, его духовности, формирования общечеловеческих ценностей.

Важным для нашего исследования являются выводы психологов о том, что у ребенка, как и у взрослого, процесс познания происходит при участии всех анализаторов, в процессе различного рода деятельности, на основе восприятия действительности, а также через восприятие искусства. Однако познание на основе зрительного восприятия является лишь незначительной частью всего процесса познания ребенком действительности. Необходимо включение различных видов восприятия – слуховых, тактильных и т.д. Это положение определяет идеи применения в образовательном процессе не отдельных видов искусства, а их интеграцию, которая создает наиболее полную картину мира в сознании детей благодаря включению различных видов анализаторов, способствующих усвоению более глубоких и разносторонних представлений об окружающем мире.

Тенденция к интегрированию содержания педагогического процесса наблюдается в теории и практике дошкольного образования. В современной педагогической литературе, посвященной проблемам дошкольного возраста, неоднократно встречаются понятия «интегрирование», «интегрированное занятие». Это связано с усилением деятельностной основы содержания образования как одной из тенденций, наметившихся в современном образовательном процессе.

Интеграция как педагогическое явление имеет давние традиции. Она возникла на фоне своей противоположности – дифференциации. Углубление процесса дифференциации знания является одной из причин, ведущих к противоположному эффекту, - стремлению к целостности, интеграции знаний из разных областей, своего рода возврату к истокам - к древней, в частности, античной науке с ее единством философии, естествознания, обществознания, искусствоведения, с интеграцией всего знания в единый феномен античной культуры, с характерным для нее целостным взглядом на мир.

Интеграция в настоящее время является глобальной тенденцией, поскольку она характеризует процессы, происходящие не только в области образования, но и в искусстве, науке и культуре в целом. Для выяснения сущности процесса интеграции искусств следует рассмотреть понятие «интеграция».

Оно представлено в сфере фундаментальных наук, на современном этапе развития науки и образования достаточно широко используется и в педагогических науках. В Новом энциклопедическом словаре находим, что термин «интеграция» произошел от латинского integratio– «восстановление», «восполнение»,

от integer - «целый». Это понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с их дифференциацией.

В педагогической науке, наряду с понятием «интеграция» широко используются такие термины, как «взаимодействие», «комплекс», «синтез».

Взаимодействие - философская категория, которая обозначает процессы взаимного воздействия различных объектов друг на друга, их взаимообусловленность и даже в известном смысле переход друг в друга.[33, 993] Смысл взаимодействия видов искусств в том, чтобы объединить все возможности художественного влияния отдельных видов искусств для максимального эстетического воздействия на личность и понимается как художественно-эстетический процесс, органично входящий в общий образовательный процесс.

В теории дошкольного образования разработка понятия «комплекс» принадлежит исследователям Н.А.Ветлугиной, И.Л.Дзержинской, Е.Н.Зуйковой, Т.С.Комаровой, Т.Г.Казаковой и другим. В их работах под комплексом понимается целостность, образующаяся из отдельных частей (искусств, видов детской художественной деятельности), которые в системе целостности утрачивают свою относительную самостоятельность.

Значение слова «комплекс» означает «связь», «сочетание», следовательно, элементы, части комплекса относительно самостоятельны. Интеграция предполагает разнообразные уровни взаимоотношений между элементами, в том числе и уровни, подобные тем, которые образуют комплекс, то есть комплекс, как некое образование, некую целостность можно отнести к одному из уровней интеграции.

М.В. Лазарева, разрабатывая проблему введения в содержание дошкольного образования интегрированных занятий с детьми, подчеркивает, что интеграция является универсальным понятием, охватывает целый ряд других понятий, имеющих отношение к развитию, объединению, восстановлению какой-либо целостности, то правомерно считать синтез интегративным процессом. По ее мнению, понятия «синтез» и «комплекс» являются более узкими по отношению к понятию «интеграция» и характеризуются как определенные уровни интеграции: комплекс – низкий, синтез - более высокий.

Исследователи (В.С. Безрукова, К.Ю. Колесина, О.И. Кузнецова и др.) выделяют в интеграции определенный системообразующий фактор - интегратор, который является основанием для объединения разных составляющих в единое целое. Таким объединяющим фактором, интегратором могут быть идея, явление, предмет, способные объединить в целое разнохарактерный материал. Таким фактором может быть деятельностный характер содержания, поскольку согласно психологическим исследованиям, именно деятельность составляет основное содержание развития личности.

Г.Г. Григорьева при рассмотрении особенностей интегрированных занятий определяет интегратором тему деятельности, задачи развития творчества, воспитания нравственно-эстетических чувств. Т.С. Комарова рассматривает интеграцию как более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания воспитания и образования детей, охватывающую все виды художественно-творческой деятельности, при этом автор подчеркивает, что в интеграции один вид искусства выступает стержневым, другой – помогает более широкому и глубокому осмыслению образов и их созданию разными выразительными средствами. Вместе с этим, в качестве стержня, вокруг которого объединяются различные виды художественно-творческой деятельности, ею выделяются игра и природа. Эти же мысли развиваются в исследованиях ученых (Г.Г.Григорьева, Т.Н.Доронова С.Г.Якобсон и др.), в качестве стержневых компонентов интеграции определяют детскую художественную литературу (Т.С.Комарова, Г.А.Савостина, Е.Л.Трусова), театрализованную и изобразительную деятельность (Т.С.Комарова, Е.А.Пелих и др.).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что интегратором может выступать как отдельный вид искусства, так и вид детской деятельности, либо явления окружающей действительности. Однако, согласно приведенным ранее определениям понятия интеграции, очевидно, что это процесс объединения отдельных частей в некое гармоничное интегративное целое на основе интегрирующего фактора.

Выше описанные идеи легли в основу построения интегрированных занятий в работе с дошкольниками. Интегрированные занятия**,** по мнению С.Н.Николаевой, это занятия, которые в рамках одной темы решают разные задачи развития детей и строятся на разных видах деятельности. Эти занятия можно проводить во всех возрастных группах, но особенно они продуктивны в работе со старшими дошкольниками. Рассмотрим их особенности на конкретных примерах. Например, в конце осени с детьми старшей группы обычно подводится итог – формируется представление об осеннем сезоне. Интегрированное занятие на эту тему может состоять из нескольких частей и включать разные виды деятельности.

Первая часть занятия решает познавательные задачи и развивает интеллектуальные способности дошкольников: воспитатель уточняет и обобщает представления детей об осени, выделяя ее характерные особенности. Важную роль в этом процессе играет календарь природы, который на данном занятии является наглядным демонстрационным пособием, помогающим детям увидеть и осмыслить особенности сезона в целом.

Ведущим методом первой части занятия является логически построенная беседа, а ведущей деятельностью детей – умственно-вербальная (участие в диалоге, совместное обсуждение графической модели сезона).

Вторая часть занятия предполагает иные программные задачи и другой вид деятельности. К занятию специально организуется небольшая выставка на тему

осени: несколько репродукций картин знаменитых художников (Левитан, Остроухов и др.), художественные фотографии, на которых могут быть изображены картины природы, дары осени (грибы, плоды овощей и фруктов), 1-2 современных пейзажа, натюрморта в живописи и графике. Осмотр выставки, поиск красоты, ее переживание – это другой вид деятельности, позволяющий решать эстетические задачи (хотя задачи умственного воспитания тоже остаются – дети знакомятся с произведениями искусства). Воспитатель напоминает дошкольникам, что осень – красивое время года, она вдохновляет людей, и они пишут картины, делают красивые фотографии, сочиняют стихи и музыку. На выставке педагог побуждает детей всматриваться и замечать красоту осенней природы, отраженной в произведениях искусства, делится своими и интересуется их впечатлениями.

Третья часть занятия **–** художественное творчество детей, ручная деятельность, в которой они сами становятся художниками и выполняют работу по своему усмотрению и желанию (рисование пейзажей, букета осенних цветов в вазе, аппликация грибов в траве или в корзине, аппликация фруктов на блюде, поделки из природного материала и др.). Педагогические задачи опять иные – развитие творческих способностей детей, их художественно- ручных умений.

Такое интегрированное занятие, если оно правильно организованно, по времени может выходить за рамки обычного занятия – это не страшно, так как смена деятельности не вызовет усталости и скуки, тем более что – по своему усмотрению – воспитатель может в подходящий момент использовать музыку в записи, провести веселую физкультминутку. Интегрированные занятия организуются на разные темы, это творческое дело воспитателя, их можно организовать по-разному.

Интегративный подход к экологическому образованию детей, согласно исследованиям последних лет (В.А. Игнатова, Н.А. Рыжова и др.), включает в себя четыре взаимосвязанных компонента:

1. Познавательный – представления, которые характеризуют человека, труд, природу и общество в их взаимосвязи;
2. Ценностный – осознание детьми значения природы как универсальной ценности не только утилитарной, но и познавательной, эстетической, практической и т.д.;
3. Нормативный – овладение нормами и правилами поведения в окружающей природной среде;
4. Деятельностный – овладение полезной практической деятельностью умений экологического характера.

Сущность интегративного подхода заключается в отборе содержания экологических представлений о природе, организации интегрированных занятий (интегрировать можно разные виды деятельности: занятия физической культурой, изобразительную, музыкальную, труд и т.д.).

О.Н.Латыпова
Научный руководитель: Гончарова Е.В.

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ

Система образования России встретила XXI век в условиях «глобальной» нестабильности. Научная и педагогическая общественность все более осознает «экологическую недостаточность» на всех уровнях образования.

Одной из важнейших причин экологического неблагополучия является низкая экологическая культура людей, отсутствие у них экологического самосознания и четкой позиции на природоохранную деятельность. Поэтому одним из значимых путей изменения современной экологической ситуации в стране является экологическое образование.

Дошкольное детство – фундаментальный этап формирования основ экологического образования, так как именно в этот период ребенок проявляет огромный интерес к миру природы, а эмоционально–чувственная восприимчивость делает этот период основополагающим. Организация нравственно–ценных переживаний – сочувствия живому, заботы о нем, удовольствия от совершения доброго поступка – способствует тому, что нормы отношения к природе не просто узнаются, но и «проживаются» ребенком, приобретают для него ценность, обеспечивая тем самым формирование мотива гуманистического отношения к миру.

Становление экологической воспитанности ребенка – наиболее важный результат экологического образования в дошкольном детстве. И если наряду с этим дошкольником освоены элементарные знания о живом и умения взаимодействия с природными объектами, сформированы представления о животном и растительном мире, благодаря чему его добрые намерения воплощаются в гуманном поступке в природе, то можно утверждать, что ребенок станет экологически образованной личностью.

Актуальность исследования заключается в необходимости создания механизма управления качеством экологического образования дошкольников и связана с социальным заказом современного общества. В 90-е годы XX века появился ряд дополнительных, авторских экологических программ: программа экологического образования дошкольников старшей и подготовительной к школе групп «Наш дом – природа» (Н.А. Рыжовой), парциальная программа экологического воспитания и образования детей 3 – 7 лет «Паутинка» (Ж.С. Васякиной), парциальная программа и технология экологического воспитания дошкольников «Юный эколог» (С.Н. Николаевой), парциальная программа экологического образования «Мы» (Н.Н. Кондратьевой, Т.А. Шиленок и др.), региональная программа «Экология для малышей» (Е.В. Гончаровой). Наличие широкого спектра комплексных, парциальных программ на современном этапе развития педагогической науки обеспечивает педагогам возможность качественного решения проблем экологического образования детей дошкольного возраста.

За последние двадцать лет экологическое образование дошкольников стало одним из важных направлений дошкольной педагогики и реализуется во многих дошкольных учреждениях страны. Качество образования сопряжено с грамотным управлением образовательными процессами. Анализ литературы позволил нам определить, что качество образования как некий феномен и атрибут образовательного процесса обладает проектной природой, оно всегда зависит от профессиональной компетентности руководителя и способности его проектировать систему управления. В связи с этим, управление качеством образовательного процесса должно обеспечивать целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие как на педагогический процесс в целом, так и на отдельную личность. Образовательные программы экологического дошкольного образования выделяют критерии, обозначающие те условия, которые необходимо создать в педагогическом процессе дошкольного учреждения для обеспечения тех или иных качеств в развитии ребенка. В связи с этим и управление должно быть ориентировано на содержание, методы, средства, среду, что приведет к качеству результата педагогического процесса.

Наше ДОУ работает по программе «Детство». Главной целью раздела экологического образования в данной программе является формирование экологической воспитанности детей. Экологическую воспитанность мы рассматриваем как интегративное качество личности ребенка, включающее когнитивный, эмоционально-мотивационный и деятельностный компоненты.

На этапе констатирующего эксперимента мы выявляли уровень экологической воспитанности у старших дошкольников, а также уровень профессиональной компетентности воспитателей по этой проблеме. На основании данных, полученных в результате контроля, можно сделать вывод, что педагоги имеют средний уровень знаний по проблеме экологического образования детей: знают программные цели и задачи, содержание программы, методы и приемы экологического образования в своей возрастной группе. Качество знаний теории и методики экологического образования педагогов в среднем составил 76%. Вместе с тем, выявился низкий уровень знаний педагогов о том, что природа используется как средство всестороннего развития детей, а также вопросов, касающихся ухода за животными, правил их содержания, вопросов организации природоохранных акций (100% педагогов), знаний критериев отбора и экологического фактического материала (75%), экологического подхода к пониманию многообразия в живой природе (65%).

В процессе осуществления экологического образования дошкольников, педагоги планируют и проводят различные виды занятий: занятия познавательного цикла (математика, развитие речи, конструирование), занятия художественно–эстетического цикла, организуют коллективный труд, повседневные прогулки, экскурсии экологического содержания по территории детского сада. Однако недостаточно используются нетрадиционные методы и формы работы (экологические праздники и досуги, акции, экологические проекты и др.). Слабым местом

у 50% воспитателей старших групп являются наблюдения. Чаше всего они безынтересны большей массе детей, однообразны в своем содержании и приемах, результаты наблюдений лишь изредка фиксируются в календаре природы.

Указанное выше и объясняет недостаточно высокий уровень сформированности экологической воспитанности у детей. Обладая хорошими экологическими знаниями, большинство детей не реализуют их в деятельности. Многие дети, сталкиваясь с малейшими трудностями, бросают работу по уходе за обитателями природы или просят сделать работу за них. Лишь некоторые, обратившись за помощью и получив небольшую подсказку, стараются выполнить задание самостоятеельно. Единицы детей выполняют задания самостоятельно, не обращаясь за помощью к педагогу.

На основе выявленных в первой главе теоретических положений и опыта практической деятельности нами была разработана технология процесса управления качеством экологического образования в ДОУ. Она состоит из плановых мероприятий и включает следующие направления:

- сбор информации;
- изучение работы педагогов в организации развивающей среды;
- систему методической помощи
- организацию условий
- взаимодействие с родителями

Данная технология предполагает комплексную работу со всеми субъектами образовательной деятельностью ДОУ: детьми, родителями, педагогами.

В рамках реализации технологии управления качеством экологического образования в ДОУ плановые мероприятия в соответствии с её направлениями.

1. Составлен банк теоретико–методологических данных по проблеме.
2. На теоретических семинарах изучен передовой педагогический опыт по экологическому образованию.
3. Составлен банк диагностического инструментария, включающий в себя карты профессиональных знаний, умений и навыков воспитателей по руководству экологическим образованием детей старшего дошкольного возраста; карты обследования уровня экологической воспитанности дошкольников в различных видах детской деятельности (познавательные занятия, коллективный труд, игры), опросники и анкеты для педагогов и родителей; карты обследования эколого-образовательной среды.
4. Проведен тематический контроль.
5. Проведены семинар – практикум «Воспитание гуманного отношения к природе через освоение детьми природной среды», педагогический совет в форме деловой игры по теме: «Что такое экологическое образование в ДОУ?»
6. Организована выставка методической литературы на тему: «Экологическое образование дошкольников».
7. С родителями дошкольников организованы следующие формы работ экологического направления: анкетирование, родительские собрания, консультации,

лекции, индивидуальные беседы, конкурсы, праздники, круглый стол, день открытых дверей.

8. Проведены экологические акции «Спасти и сохранить», «Посади дерево
9. Организованы экологические праздники для детей.

Таким образом, технология управления качеством экологического образования характеризуется полнотой реализации этапов организационно-педагогической деятельности всех участников образовательного процесса по созданию развивающей среды с использованием соответствующих средств, направленных на достижение первоначально поставленных целей.

О.В.Базарнова
Научный руководитель: Левашова И.И.

ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

В настоящее время в системе дошкольного образования формируется ещё один эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира – метод экспериментирования, который давно занял прочное место в высшей и средней школе. Современные исследователи (Иванова А.И., Куликовская И.Э., Николаева С.Н., Рыжова Н.А., Поддьяков Н.Н. и др.) рекомендуют использовать метод экспериментирования и в работе с детьми дошкольного возраста.

Существуют различные подходы в определении понятия «детское экспериментирование». В нашем исследовании мы придерживались определения, предложенного Поддьяковым Н.Н.: «Детское экспериментирование – одна из форм организации детской деятельности с одной стороны и один из видов познавательной деятельности детей с другой»[2, 26].

На основе анализа психолого-педагогической и экологической литературы, мы сделали вывод о том, что детское экспериментирование имеет огромный развивающий потенциал. Главное достоинство детского экспериментирования заключается в том, что оно даёт детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и средой обитания. В процессе эксперимента идёт обогащение памяти ребёнка, активизируются его мыслительные процессы, т.к. постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции. Экспериментирование включает в себя активные поиски решения задачи, выдвижение предположений, реализацию выдвинутой гипотезы в действии и построение доступных выводов. Т.е. детское экспериментирование является хорошим средством интеллектуального развития дошкольников.

Детское экспериментирование оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу ребёнка; на развитие творческих способностей, на укрепление здоровья за счёт повышения общего уровня двигательной активности.

Экспериментирование является наиболее успешным путём ознакомления детей с миром окружающей их живой и неживой природы [1, 87]. В процессе экспериментирования дошкольник получает возможность удовлетворить присущую ему любознательность, почувствовать себя учёным, исследователем, первооткрывателем.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей проявления любознательности у детей старшего дошкольного возраста, а так же их отношения к экспериментальной деятельности. По результатам проведенного обследования мы выявили, что дети не проявляют интерес к экспериментированию, предпочитая другие виды деятельности, дети пассивны, исследовательский интерес к миру живой и неживой природы не проявляют. Таким образом, увидели необходимость в проведении целенаправленной систематической работы с использованием экспериментирования. Нами была подобрана серия экспериментов с объектами неживой природы. Результаты проведенной работы показали, что применение экспериментирования оказало влияние на:

- повышение уровня развития любознательности; исследовательские умения и навыки детей (видеть и определять проблему, принимать и ставить цель, решать проблемы, анализировать объект или явление, выделять существенные признаки и связи, сопоставлять различные факты, выдвигать различные гипотезы, отбирать средства и материалы для самостоятельной деятельности, осуществлять эксперимент, делать определенные умозаключения и выводы);
- речевое развитие (обогащение словарного запаса детей различными терминами, закрепление умения грамматически правильно строить свои ответы на вопросы, умение задавать вопросы, следить за логикой своего высказывания, умение строить доказательную речь);
- личностные характеристики (появление инициативы, самостоятельности, умения сотрудничать с другими, потребности отстаивать свою точку зрения, согласовывать её с другими и т.д.);
- знания детей о неживой природе.

Предоставляем вашему вниманию эксперименты, которые мы использовали в нашей работе с детьми старшего дошкольного возраста:

Содержание экспериментов

Цель	Материалы и оборудование	Эксперименты
		1 блок: экспериментирование с песком.
Познакомить детей со свойствами песка, развивать умение сосредоточиться; планомерно и последовательно	Сухой чистый песок, большой плоский лоток, маленькие лотки (тарелочки), сито, вода, песочные часы,	Перед началом экспериментов предложить детям рассмотреть песок. **Эксперимент 1. «Песчаный конус»** Возьмите горсть песка и выпускайте его струйкой так, чтобы он падал в одно место. Постепенно в месте падения образуется конус, растущий в высоту и занимающий все большую площадь в основании. Если долго сыпать песок, на

рассматривать объекты, умение подмечать малозаметные компоненты; развивать наблюдательность детей, умение сравнивать, анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные зависимости и делать выводы. Познакомить с правилами безопасности при проведении экспериментов.	лупы, глина, дощечки, палочки, изделия из керамики, мерные стаканчики, прозрачные емкости, полиэтиленовые бутылки, трубочки из бумаги, карандаш.	поверхности конуса то в одном месте, то в другом возникают сплывы, движения песка, похожее на течение. Дети делают вывод: песок сыпучий и может двигаться (напомнить детям о пустыне, о том, что именно там пески могут передвигаться, быть похожими на волны моря). **Эксперимент 2. «Свойства мокрого песка»** Мокрый песок нельзя сыпать струйкой из ладони, зато он может принимать любую нужную форму, пока не высохнет. Объяснить детям, почему из мокрого песка можно сделать фигурки: когда песок намокнет, воздух между гранями каждой песчинки исчезает, мокрые грани слипаются и держат друг друга. Если же в мокрый песок добавить цемент, то и высохнув, песок свою форму не потеряет и станет твердым, как камень. Вот так песок работает на строительстве домов. **Эксперимент 3. «Волшебный материал»** Предложить детям слепить что-нибудь из песка и глины, после чего проверить прочность построек. Дети делают вывод о вязкости влажной глины и сохранении формы после высыхания. Выясняют, что сухой песок форму не сохраняет. Рассуждают, можно ли сделать посуду из песка и глины. Дети проверяют свойства песка и глины, вылепив из них посуду и высушив ее. **Эксперимент 4. «Где вода?»** Предложить детям выяснить свойства песка и глины, пробуя их на ощупь (сыпучие, сухие). Дети наливают стаканчики одновременно одинаковым количеством воды (наливают воды ровно столько, чтобы полностью ушла в песок). Выяснить, что произошло в емкостях с песком и глиной (вся вода ушла в песок, но стоит на поверхности глины); почему (у глины частички ближе друг к другу, не пропускают воду); где больше луж после дождя (на асфальте, на глинистой почве, т.к. они не пропускают воду внутрь; на земле, в песочнице луж нет); почему дорожки в огороде посыпают песком (для впитывания воды).
		2 блок: экспериментирование с воздухом.
Развивать познавательную активность детей, инициативность; развивать	Воздушные шары, целлофановые пакеты, трубочки,	**Эксперимент 1. «Поиск воздуха»** Предложить детям доказать с помощью предметов, что вокруг нас есть воздух. Дети выбирают любые предметы, показывают опыт самостоятельно, объясняют происходящие процессы

способность устанавливать причинно-следственные связи на основе элементарного эксперимента и делать выводы; уточнить понятия детей о том, что воздух – это не «невидимка», а реально существующий газ; расширять представления детей о значимости воздуха в жизни человека, совершенствовать опыт детей в соблюдении правил безопасности при проведении экспериментов.	прозрачные пластиковые стаканы, вертушки, ленточки, емкость с водой, салфетки, свеча, банка, почтовые открытки, сырые картофелины.	на основе результата своих действий (например: дует в трубочку, конец которой опущен в воду; надувают воздушный шарик и т.д.). **Эксперимент 2. «Живая змейка»** Зажечь свечу и подуть на нее, спросить у детей, почему отклоняется пламя (воздействует поток воздуха). Предложить рассмотреть змейку (круг, прорезанный по спирали и подвешенный на нить), ее спиральную конструкцию и продемонстрировать детям вращение змейки над свечой (воздух над свечой теплее, над ней змейка вращается, но не опускается вниз, т.к. ее поднимает теплый воздух). Дети выясняют, что воздух заставляет вращаться змейку, и с помощью обогревательных приборов опыт выполняют самостоятельно. **Эксперимент 3. «Реактивный шарик»** Предложить детям надуть воздушный шар и отпустить его, обратить внимание на траекторию и длительность его полета. Дети делают вывод, что для того, чтобы шарик летел дольше, надо его больше надуть, т.к. воздух, вырываясь из шарика, заставляет его двигаться в противоположную сторону. Рассказать детям, что такой же принцип используется в реактивных двигателях. **Эксперимент 4 «Подводная лодка»** Предложить детям выяснить, что произойдет со стаканом, если его опустить в воду, сможет ли он сам подняться со дна. Дети выполняют действия: погружают стакан в воду, переворачивают его вверх дном, подводят под него изогнутую трубочку для коктейля, вдувают под него воздух. Делают вывод: стакан постепенно заполняется водой, пузыри воздуха выходят из него; воздух легче воды – попадая в стакан через трубочку, он вытесняет воду из под стакана и всплывает. **Эксперимент 5. «Сухой из воды»** Предложить детям объяснить, что означает «Выйти сухим из воды», возможно ли это, и выяснить, можно ли опустить стакан в воду и не намочить лежащую на дне салфетку. Дети убеждаются, что салфетка на дне стакана сухая. Затем переворачивают стакан вверх дном, осторожно погружают в воду, не наклоняя стакан до самого дна емкости, далее поднимают его из воды, дают воде стечь, не переворачивая стакан, взрослый предлагает определить, намокла ли

		салфетка, и объяснить, что помешало воде намочить ее (воздух в стакане) и что произойдет с салфеткой если наклонить стакан (пузырьки воздуха выйдут, а его место займет вода, салфетка намокнет).

Литература

1. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. М., 2003. 200 с.

2. Поддьяков А.Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами. // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 36 – 58.

И.И.Левашова

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Главной целью современного образовательного процесса является развитие смысловой сферы, или смыслообразование (И.В.Абакумова). «Учение на собственном опыте предполагает раскрытие личностных смыслов, которые впечатаны в учебное содержание. Проблема сознательного учения есть проблема того смысла, какой приобретают для обучаемого усваиваемые им знания» [1, 161].

Для детей дошкольного возраста такое же значение, если не больше, имеет обучение на собственном опыте, через освоение смысла содержания деятельности. Исследования последних лет показывают, что возможности детей старшего дошкольного возраста позволяют проводить специализированное обучение, однако это обучение существенно отличается от школьного как по основной цели, так и по методам его проведения. Целью здесь является не само по себе усвоение соответствующих знаний и навыков, а развитие у детей психологических предпосылок перехода в школу. В дошкольном детстве ребенок не готов усваивать знания в научных системах, но именно в этом возрасте закладывается отношение к миру, на которое будут накладываться приобретаемые в последующем знания. Если мы говорим о формировании у детей учебно-познавательной компетенции, то необходимо заметить, что важным для нее условием является деятельность экспериментирования.

Анализ теоретических основ проблемы развития экспериментирования (Д.Б.Годовикова, М.И.Лисина, Н.Н.Поддьяков, И.Г.Куликовская) позволяет выделить следующие основные положения. Во-первых, детское экспериментирование рассматривается как особая форма поисковой деятельности, в которой наиболее

ярко выражены процессы целесообразования, возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития [2, 38].

Во-вторых, в детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов творчества - новых построек, рисунков, сказок и т.д. (продуктивная форма экспериментирования) [3, 145].

Важнейшая особенность эксперимента состоит в том, что в процессе его осуществления человек приобретает возможность управлять тем или иным явлением: вызывать или прекращать его, изменять явления в том или ином направлении. Эти особенности эксперимента, правда еще в зачаточной форме, можно обнаружить в детском экспериментировании с предметами и явлениями.

Все исследователи экспериментирования в той или иной форме выделяют основную особенность этой познавательной деятельности: ребенок познает объект в ходе практической деятельности с ним, осуществляемые ребенком практические действия выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта [4, 142].

По мнению Н.Н. Поддьякова, «…в деятельности экспериментирования ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания и освоения» [5, 56].

Эта деятельность не задана заранее ребенку взрослым в виде той или иной схемы, а строится самим дошкольником по мере получения все новых сведений об объекте. В процессе экспериментирования с новым объектом ребенок может получить совершенно неожиданную для него информацию, что часто ведет к изменению направленности деятельности, ее существенной перестройке. И в этом заключается основа чрезвычайной гибкости детского экспериментирования, способности детей перестроить свою деятельность в зависимости от полученных результатов. Это позволяет говорить о возможности формирования у детей учебно-познавательной компетенции.

Следующий важный момент детского экспериментирования состоит в том, что для достижения новых целей, поставленных самим ребенком, требуются в ряде случаев новые способы преобразования объекта. Их поиск идет путем апробирования старых способов, их комбинирования, перестройки. Поэтому пробы и ошибки - обязательный и важнейший компонент детского экспериментирования. Необходимость построения новых способов действия ведет к развертыванию поисковой деятельности. В этом процессе у детей формируются обобщенные умения опробовать новые объекты с целью обнаружения их скрытых сторон и свойств. На рисунке 1 представлена структура детского экспериментирования.

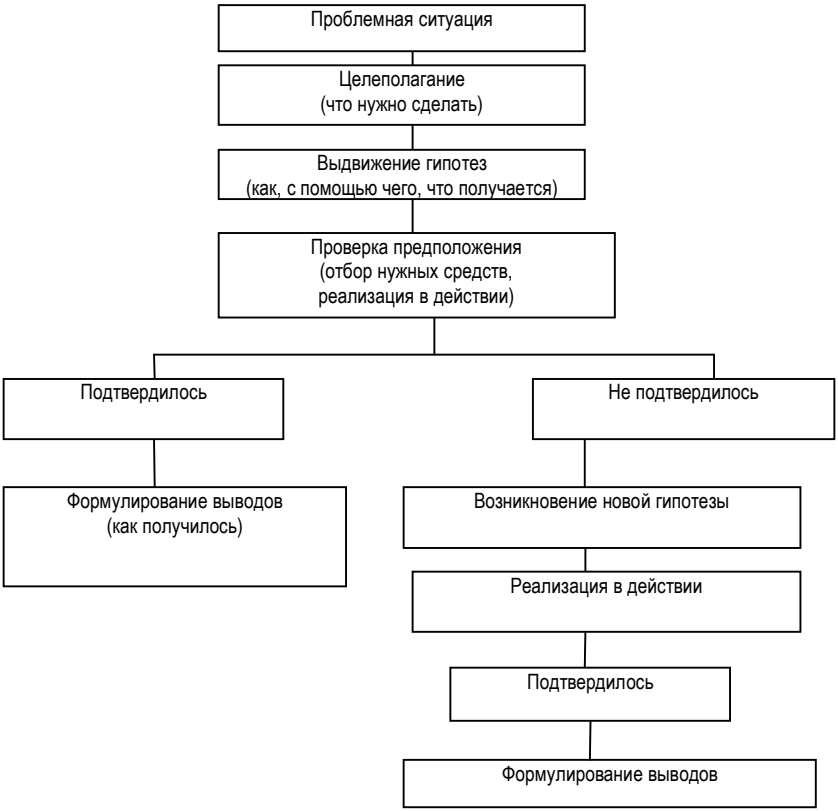

Рис. 1. Структура детского экспериментирования

Можно выделить следующие задачи, связанные с формированием учебно-познавательной компетенции детей старшего дошкольного возраста:

- развитие познавательной деятельности (установление причинно-следственных связей, осуществление переноса в новые условия, моделирование, экспериментирование);
- ориентация в окружающем мире;
- использование доступных средств познания и получения информации;
- проявление познавательного интереса и активности, стремления овладеть новыми источниками информации;
- элементарной учебной деятельности (умение слушать педагога, принимать учебную задачу, следовать инструкции, задавать вопросы, самостоятельно выполнять задание, стремиться к достижению результата).

Эти задачи успешно могут быть решены средствами экспериментирования. Анализ практики дошкольного образования в г. Нижневартовске показывает, что

в педагогическом процессе дошкольных учреждений с успехом используются элементы экспериментирования, проектной деятельности, однако отсутствует единая система по формированию учебно-познавательной компетенции, как основы предшкольного образования детей.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). Ростов-на-Дону., 2003. 256 с.

2. Иванова А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду. М, 2004. 57 с.

3. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. М., 2003. 200 с.

4. Организация экспериментальной деятельности дошкольников. М., 2004. 174 с.

5. Поддьяков А.Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 36 – 58.

Л.Н.Титаренко
Научный руководитель: Маматова В.М.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

Современные дети живут и развиваются в эпоху информатизации и компьютеризации. В условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и в первую очередь умение добывать эти знания самому и оперировать ими, мыслить самостоятельно и творчески. Хорошо известно высказывание Л.С.Выготского о том, что «обучение должно вести за собой развитие, а не плестись в его хвосте, педагогика должна ориентироваться на завтрашний день, а не на сегодняшний»[1, 148]. Какое же обучение способно заглянуть в будущее? Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что весьма перспективным на современном этапе становится использование проблемного обучения:

Дети дошкольного возраста – пытливые исследователи окружающего мира. Они познают его в игре, труде, на прогулках, занятиях, в общении с взрослыми и сверстниками. Экспериментирование, как одна из форм организации детской деятельности, побуждает ребенка к активности и самостоятельности, к открытию новых знаний и способов познания.

Технология детского экспериментирования, разработанная в нашем ДОУ на основе рекомендаций авторского коллектива под руководством Венгера Л.А. [3], Савенкова А.И.[2] направлена на развитие интеллектуально-познавательных способностей, творческой активности старших дошкольников средствами

физического эксперимента. По ее идеологии, ребенок находится в центре образовательного процесса, являясь его активным участником, так как в системе занятий акцент смещается с репродуктивной деятельности и пассивного усвоения знаний на индивидуальную исследовательскую практику. Формы исследовательской деятельности у старших дошкольников:

- игра-экспериментирование
- наблюдение в природе
- организованный эксперимент
- спонтанный эксперимент

Совместная деятельность воспитателя с детьми старшей группы в специально оборудованной лаборатории организуется раз в неделю по 25-35 минут небольшими подгруппами с учетом уровня развития и познавательных интересов детей.

Структура проведения экспериментальной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.

1. Осознание проблемы;
2. Формулирование задач, продумывание методики проведения эксперимента;
3. Разработка инструкций и рекомендаций проведения эксперимента;
4. Прогнозирование результатов;
5. Выполнение работы;
6. Выполнение правил безопасности;
7. Наблюдение результатов;
8. Фиксирование результатов;
9. Анализ полученных данных;
10. Словесный отчет об увиденном;
11. Формулирование выводов.

Очень важно увязать исследовательскую работу с другими видами детской деятельности: наблюдениями за живой и неживой природой, чтением, игрой, занятиями изобразительным искусством.

В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируется его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнивая классификации, обобщения и экстраполяции. Необходимость давать отчет об увиденном, формировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие речи. Следствием является не только ознакомление ребенка новыми фактами, но и накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения. Нельзя не отметить положительного влияния экспериментов на эмоциональную сферу ребенка, а также на развитие творческих способностей, на формирование трудовых навыков и укрепление здоровья за счет повышения общего уровня двигательной активности. Ознакомление дошкольников с явлениями неживой природы (физическими явлениями и законами) занимает особое место в системе разнообразных знаний об окружающем, что, в свою очередь,

является одним из средств обеспечения преемственности непрерывного образования.

Для отслеживания результатов деятельности в ДОУ создан мониторинг уровня развития познавательных способностей старших дошкольников через использование метода экспериментирования. Данные мониторинга за последние пять лет свидетельствуют о том, что положение о развивающей влиянии метода экспериментирования на познавательное развитие старших дошкольников подтвердилось.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте. Собр. соч. в 6 т. М., 1984. Т.2.
2. Савенков А.И. Путь к одаренности. Исследовательское поведение дошкольников. СПб., 2004.
3. Знакомимся с программой «Развитие». Пособие для воспитателей и родителей /Под ред. О.М. Дьяченко, Н.С. Денисенковой. М., 2001.

М.В.Бублей
Научный руководитель: Жмакина Н.Л.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Детям уже в дошкольном возрасте жизненно необходимо научиться самим ориентироваться во времени: определять, измерять время (правильно обозначая в речи), чувствовать его длительность (чтобы регулировать и планировать деятельность во времени), менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени. Умение регулировать и планировать деятельность во времени создает основу для развития таких качеств личности, как организованность, собранность, целенаправленность, точность, необходимых ребенку при обучении в школе и в повседневной жизни.

Исследования представлений ребенка о времени проводились как за рубежом (Ж.Пиаже, П.Фресс, П.Жане и др.), так и в отечественной педагогике (К.А.Абульханова-Славская, А.А.Кроник, Е.А.Головаха, Т.Д.Рихтерман, Л.С.Метлина и др.). Однако этих исследований сравнительно немного, а различия в подходах исследователей делают затруднительным формулирование единого понимания процессов становления у ребенка данных представлений.

Противоречие между сензитивностью дошкольного возраста к формированию временных представлений и недостаточной разработанностью этой проблемы в методической литературе определило проблему организованного исследования: на каких методических основах должна строиться педагогическая технология формирования временных представлений у детей среднего дошкольного возраста.

Цель исследования – на основе теоретико-экспериментального исследования разработать технологию формирования временных представлений детей среднего дошкольного возраста.

Современный подход к формированию временных представлений детей требует разработки соответствующей педагогической технологии с учетом особенностей возраста.

Дети среднего дошкольного возраста владеют временными представлениями на уровне названий частей суток, времен года. Для их временных представлений характерны неравномерность, ориентация на конкретные признаки деятельности, собственный опыт в определении временных промежутков, определение последовательности частей суток, как правило, начиная с утра.

Технология формирования временных представлений у детей среднего дошкольного возраста состоит из трех блоков:

- нормативно-установочный включает разработку основных критериев и уровней сформированности временных представлений детей, выбор и обоснование диагностических методов и методик.
- исходно-диагностический представляет собой сбор информации, ее количественную и качественную обработку в соответствии с выделенными показателями.
- технологический содержит этапы формирования временных представлений детей среднего дошкольного возраста.

Технология формирования временных представлений у детей среднего дошкольного возраста содержит 4 модуля и представлена в таблице:

Целевой модуль	Цель: повышение уровня сформированности временных представлений у детей среднего дошкольного возраста Задачи: - формирование представлений о частях суток, их отличительных признаках и последовательности; - расширять представления о временах года; их признаках, связанных с сезонными явлениями; последовательности.
Содержательный модуль	I блок – формирование представлений о частях суток; II блок –формирование представлений о временах года.
Процессуально-деятельностный модуль	Участники образовательного процесса: дети среднего дошкольного возраста, воспитатель. Средства: тематические занятия, дидактические игры и игровые приемы на математических занятиях, занимательные задания. Методы: наблюдение, беседа, игры, занимательные задания для закрепления полученных знаний и впечатлений. Последовательность: поэтапная реализация каждого блока.
Диагностико-результативный модуль	Результат: повышение уровня сформированности временных представлений детей Диагностические методы: беседа с детьми, дидактические игры.

Вовлечение родителей в работу по формированию временных представлений детей среднего дошкольного возраста позволит улучшить качество организованной работы через организацию тематических консультаций для них.

С.П.Голошивец
Научный руководитель: Жмакина Н.Л.

СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Понятие «математические представления» является довольно сложным, комплексным и многоаспектным. Оно состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных представлений о пространстве, форме, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях, которые необходимы для формирования у ребенка «житейских» и «научных» понятий.

Формированию математических представлений детей старшего дошкольного возраста способствует использование разнообразных дидактических игр, объединенных в систему.

Система дидактических игр предусматривает отбор игрового материала в соответствии со следующими критериями:

- знание и методически грамотное использование структуры, стадий, функций дидактической игры;
- соответствие игрового материала задачам исследования, то есть их влияние на формирование математических представлений (количественных, представлений о величине, геометрических фигурах и т.д.) в целом и учет наиболее несформированных у детей;
- включенность тех психических процессов, которые несут преимущественную нагрузку в процессе обучения;
- доступность и эмоциональная привлекательность игрового материала.

Работа по формированию математических представлений строится с учетом следующих принципов:

- «позитивный центризм» (отбор знаний, наиболее актуальных для ребенка данного возраста);
- непрерывность и преемственность педагогического процесса;
- дифференцированный подход к каждому ребенку, максимальный учет его психологических особенностей, возможностей и интересов;
- деятельностный подход;
- развивающий характер обучения, основанный на детской активности.

В процессе организованного исследования были определены условия эффективного решения задач по формированию математических представлений старших дошкольников:

- владение педагогом программным материалом;
- комплексный подход;
- подбор материала по принципу доступности;
- тематическое построение материала;
- совместная работа детского сада и семьи.

Формирование математических представлений старших дошкольников проходит 3 этапа.

На первом этапе предлагаются игры на формирование тех представлений, которые наиболее не сформированы у детей данной возрастной группы.

На втором этапе дети применяют полученные знания на практике, предлагаются игры на закрепление знаний полученных на первом этапе.

На третьем этапе происходит закрепление всех сформированных математических представлений.

Осуществляемая в такой последовательности работа по формированию математических представлений старших дошкольников позволит ликвидировать пробелы в знаниях детей, систематизировать формируемые представления.

О.Ю.Косенко
Научный руководитель: Жмакина Н.Л.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНАХ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Развитие науки и техники, всеобщая компьютеризация определяют возрастающую роль математической подготовки подрастающего поколения.

Дети дошкольного возраста проявляют спонтанный интерес к математическим категориям: количество, форма, время, пространство, величина, которые помогают им лучше ориентироваться в вещах и ситуациях, упорядочивать и связывать их друг с другом, способствуют формированию понятий.

Все дошкольные программы математического образования включают знакомство детей с величинами, однако знакомство с содержанием этих понятий и их формирование не всегда систематизировано.

С целью определения уровня сформированности представлений о величинах старших дошкольников на базе МДОУ ДСКВ № 67 г. Нижневартовска было организовано исследование.

В эксперименте приняли участие 20 детей. Высокий уровень сформированности представлений о величинах показали 15% детей, средний уровень - 55%, низкий – 30%. Анализ работы позволяет отметить, что ошибки при выполнении математических заданий допускаются из-за неумения осуществлять самоконтроль, пояснять свои действия, включать математические термины в речевое высказывание. Дети затрудняются в использовании слов отражающих величины

предметов (вместо высокий и низкий, широкий и узкий говорят большой и маленький). Большие затруднения вызвали у детей задания, которые предполагают деление предмета на равные части (не все дети пользуются сгибанием).

Данные констатирующего эксперимента наглядно показывают, что у детей данной старшей группы недостаточно сформированы представления о величинах. С целью повышения уровня сформированности представлений о величинах у детей старшего дошкольного возраста была разработана технология, структура которой включает 3 части:

1. Концептуальная строится на:

- концепции формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста А.М.Леушиной;
- исследовании формирования математических способностей А.В.Белошистой, В.А. Крутецкого;
- концепциях и исследованиях сущности педагогической технологии В.П.Беспалько, С.С.Кашлевым, Г.К.Селевко;
- исследовании создания проблемно-практических ситуаций Т.И.Ерофеевой.

2. Содержательная нацелена на формирование представлений о величинах через развитие познавательных интересов и способностей детей (умение обобщать, сравнивать, выявлять и устанавливать закономерности, связи и отношения, решать проблемы, предвидеть результат и ход решения задач), овладение детьми математической терминологией.

3. Процессуальная предполагает:

- Создание развивающей математической среды в группе.
- Реальное и опосредованное обучение, где реальное (прямое) происходит как специально организованная познавательная деятельность всей группой или отдельной подгруппы детей, а опосредованное включает игровые проблемно-практические ситуации, совместное выполнение заданий, взаимоконтроль, использование различных видов досугов и праздников.
- Использование методов: упражнения, проблемно-поисковые ситуации, логические игры, экспериментирование.

Формирование представлений о величине проходит в 3 этапа, которые характеризуются общностью предметных действий ребенка, направленных на освоение понятия «величина».

1 этап – выделение и распознавание свойств и качеств предметов, сравнение их без измерения.

2 этап – сравнение величин с использованием промежуточной мерки, мера может произвольно выбираться ребенком из окружающей действительности, ознакомление со способом счета мер посредством мерок.

3 этап – знакомство с общепринятыми стандартными мерами и измерительными приборами (линейка, весы и т.д.)

Формирование представлений о величинах является важнейшим условием полноценного развития ребенка на всех этапах дошкольного детства, они служат

необходимой основой дальнейшего обогащения знаний об окружающем мире, успешного овладения системой общих и математических понятий в школе.

Е.Н.Галушко
Научный руководитель: Жмакина Н.Л.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДНОМ ГОРОДЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дошкольный возраст – один из важнейших периодов в становлении личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, формируются ответственность и способность ребенка к свободному выбору, уважению и пониманию других людей независимо от их социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, пола, вероисповедания.

Федеральной программой образования, Концепцией модернизации российского образования до 2010 г. ставится задача воспитания человека современного, образованного, нравственного, готового принимать решения в ситуации выбора, обладающего чувством ответственности за судьбу страны. Большое значение в решении этих задач имеет ознакомление дошкольников с историческим, культурным, национальным, географическим, природно-экологическим своеобразием родного края и города.

Анализ современных образовательных программ, применяемых в дошкольных учреждениях, показал, что формированию представлений о родном городе у старших дошкольников в них уделяется незначительное внимание. Чаще всего такая задача отдельно не ставится, хотя и говориться о необходимости расширять представления о родном крае, формировать интерес к «малой Родине» (Программа воспитания и обучения в детском саду), знакомить с основной символикой родного города (программа «Истоки»).

Это определяет актуальность исследования и необходимость формирования представлений о родном городе у детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления уровня сформированности представлений о родном городе детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие методы: педагогическое наблюдение за детьми, анализ продуктов деятельности, беседа.

Исследование показало, что старшие дошкольники не знают историю происхождения названия города, только 10% детей знают символы города и пытаются объяснять значение их элементов, цвета, знают название улиц города и свой домашний адрес, 20% детей имеют представления о памятниках и культурных учреждениях города.

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов, а также анализа и обобщения психолого-педагогической и методической литературы, была разработана система занятий по формированию представлений

о родном городе у старших дошкольников на занятиях изобразительной деятельностью.

Работа по формированию представлений о родном городе у старших дошкольников осуществляется в 3 этапа:

1 этап посвящен изучению нового материала и включает объяснение педагогом нового материала; анализ средств изобразительности; показ способов выполнения задания.

2 этап предполагает выполнение детьми индивидуальных заданий под контролем воспитателя; самостоятельное выполнение заданий.

На 3 этапе дети самостоятельно используют полученные знания о городе на различных занятиях.

Планирование и организация работы по формированию представлений детей о родном городе осуществляется в процессе изучения трех разделов в процессе рисования, аппликации, лепки, конструирования. Каждый раздел включает ряд тем.

1 раздел «Моя улица»: улица, на которой я живу; мой дом.

2 раздел «Мой город»: символы родного города, Нижневартовск – город нефтяной, главные профессии нашего города.

3 раздел «Мой край»: символы округа; природа моего родного края; моя малая родина на карте России.

Каждому разделу предшествует подготовительная работа: экскурсии, рассматривание иллюстраций, фотографий и т.д.

Разработанная система занятий позволит повысить уровень сформированности представлений о родном городе, если естественно будет включена в целостный образовательный процесс, выстраиваемый на основе определения доминирующих целей реализуемой программы, решаемых на краеведческом материале.

О.Ю.Ларионова
Научный руководитель: Маматова В.М.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В современных социокультурных условиях России развитие системы образования в значительной степени определяется тем, насколько эффективно осуществляются инновационные процессы в образовательных учреждениях. Первостепенное значение в этом процессе приобретает повышение качества проводимых инновационных процессов в системе дошкольного образования, так как оно является первой ступенью непрерывной образовательной системы. Инновационные технологии не должны быть односторонними. Инноватика

в образовании должна нести, прежде всего, процесс выработки уверенности маленького человека в себе, своих силах, то есть, должна быть направлена на создание личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей.

В настоящее время все больше вызывает к себе интерес проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействия и взаимовлияния. Эмоциональный интеллект – это явление, которое объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению [2,48]. Особую актуальность развитие эмоционального интеллекта приобретает в дошкольном возрасте, поскольку именно в эти периоды идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, способности к рефлексии и децентрации (умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства). Поэтому важно, чтобы ребенок дошкольного овладел способностями эмоционального интеллекта, а именно:

- умением контролировать свои чувства;
- способностью сознательно влиять на свои эмоции;
- умением определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть (признавать их);
- способностью использовать свои эмоции на благо себе и окружающим;
- умением эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения;
- способностью распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему [3, 58].

В психолого-педагогической литературе рассматривается возможность двух подходов к развитию эмоционального интеллекта: можно работать с ним напрямую, а можно опосредованно, через развитие связанных с ним качеств. Сегодня уже доказано, что на формирование эмоционального интеллекта влияет развитие таких личностных свойств, как эмоциональная устойчивость, положительное отношение к себе, внутренний локус контроля (готовность видеть причину происходящих событий в себе, а не в окружающих людях и случайных факторах) и эмпатия (способность к сопереживанию). Таким образом, развивая эти качества ребенка, можно повысить уровень его эмоционального интеллекта [2, 37].

Осуществлению этой задачи в полной мере способствует проектная деятельность, как одна из современных технологий образовательного процесса. Она направлена на развитие личности ребёнка, его познавательных и творческих способностей [4, 65]. В данной статье рассматривается возможность использования краткосрочного образовательного проекта, как совместной познавательной, творческой, игровой деятельности дошкольников, имеющего цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников.

Основной целью данного проектного метода является формирование свободной творческой личности ребёнка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей:

1. Развивать эмоциональную сферу детей;
2. Формировать произвольность в поведении и продуктивной деятельности;
3. Формировать потребность в создании собственной картины мира;
4. Развивать коммуникативные навыки, способность к овладению способами внеситуативно-личностного общения;
5. Формировать способность к самопознанию и положительную самооценку.
6. Развивать поисковую деятельность, применительно к решению существующей проблемы, интеллектуальную инициативу, способность к анализу полученных результатов.

В практике современных дошкольных учреждений для развития эмоционального интеллекта целесообразно использовать следующие виды проектов:

1. Ролево-игровые (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказок, историй либо реальных людей и решают по-своему поставленные проблемы);
2. Информационно-практико-ориентированные (дети собирают информацию и реализуют её, ориентируясь на социальные интересы);
3. Творческие (оформление результата в виде выражения собственного мироощущения).

Тематика и содержание подобных проектов могут быть разнообразны в зависимости от доминирующих методов, используемых в работе над проектом. Тематика проектов, разрабатываемых со старшими дошкольниками в нашем дошкольном образовательном учреждении отвечает направленности реализуемой дополнительной программы «Эмоционально-социальное развитие детей старшего дошкольного возраста «Я – Ты – Мы» О.Л. Князевой[1, 16]:

Ролево-игровые:	- «Я больше не боюсь»; - «Обида и прощение»; - «Я – самый, самый, самый…»
Информационно-практико-ориентированные:	- «Я хочу, чтоб в мир пришло добро»; - «Давайте жить без ссор»; - «Я умею дружить»; - «Как можно все понять без слов».
Творческие:	- «Я и мое имя»; - «Моя семья»; - «Что я люблю»; - «Цвет радости»; - «Удивительное рядом»; - «Мои мечты»; - «Я сегодня и я в будущем».

Работа над проектом проходит несколько этапов:

1. Целеполагание - педагог помогает детям выбрать наиболее актуальную и посильную для них задачу в решении определенной проблемы.

2. Поиск формы реализации проекта – разработка плана деятельности по достижению цели: к кому обратится за помощью, в каких источниках можно найти информацию, какие действия предпринять для достижения данной цели.

3. Организация развивающей, познавательной, предметной среды.

4. Организация совместной с детьми творческой, поисковой и практической деятельности.

5. Реализация проекта, его демонстрация и обсуждение.

Этапы проекта	Деятельность педагога	Деятельность детей
1 этап	1. Формулирует проблему (цель). При постановке цели определяется и продукт проекта. 2. Вводит в игровую (сюжетную) ситуацию. 3. Формулирует задачу.	1. Вхождение в проблему 2. Вживание в игровую ситуацию. 3. Принятие задачи. 4. Дополнение задач проекта.
2 этап	4. Помогает в планировании деятельности для достижения цели. 5. Организует деятельность.	5. Объединение детей в рабочие группы. 6. Распределение деятельности.
3 этап	6. Организует развивающую среду. 7. Оказывает помощь детям в ее использовании.	7. Используют пространство развивающей среды для достижения цели.
4 этап	8. Практическая помощь (по необходимости). 9. Направляет и контролирует осуществление проекта.	8. Формирование специфических знаний, умений навыков.
5 этап	10. Подготовка к презентации проекта. 11.Презентация проекта. 12. Организует обсуждение результатов.	9. Продукт деятельности готовят к презентации. 10. Представляют (зрителям или экспертам) продукт деятельности. 11. Участвуют в обсуждении результатов деятельности.

В результате использования проектного метода в развитии эмоционального интеллекта дошкольники приобретают навыки дифференциации эмоциональных состояний, эмпатии, применения адекватных форм поведения в различных ситуациях, коммуникаций с окружающими, выражения собственного мироощущения; умения управления своими эмоциями. Проектный метод способствует развитию творческих способностей и самостоятельности дошкольников, формированию моральных представлений, адекватной самооценки, осуществлению непосредственной связи между приобретением дошкольниками знаний и умений и применением их в решении практических задач.

В реализации задач развития дошкольного образовательного учреждения мы рассматриваем проектную деятельность как системный компонент образовательного процесса, позволяющий построить его на принципах проблемного и деятельностного подходов, личностно-ориентированного обучения, педагогики сотрудничества.

Литература

1. Князева О.Л. «Я-Ты-Мы: Программа социально-эмоционального развития дошкольников»; Мозаика-Синтез; 2005 г.

2. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М., 2003.

3. Хухлаева О.В. «Тропинка к своему Я»; - М.: Генезис, 2001.

4. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста // Управление дошкольным образовательным учреждением. № 4, 2004.

М.Н.Лаишевцева
Научный руководитель: Гончарова Е.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ

Постоянно изменяющиеся условия общественной жизни, модернизация системы образования влекут за собой необходимость рассмотрения классической системы воспитания с целью поиска новых подходов к воспитанию подрастающего поколения, созданию условий для становления ребенка как полноценной личности, в том числе и как представителя определенной пола. В последнее десятилетие в педагогике появилась проблема полоролевой социализации детей, в контексте которой рассматривается вопрос формирования представлений о поролевом поведении у детей начиная с дошкольного возраста.

Анкетирование родителей показало, что в воспитании мальчиков они чаще всего уделяют вниманию развитию таких качеств, как бесстрашие, присутствие духа в опасности, ориентированность на индивидуальные достижения, физическая сила, смелость, храбрость, независимость, а в воспитании девочек – скромность, мягкость, отзывчивость, терпеливость, деликатность, что в целом соответствует полоролевым стереотипам.

Проведенная диагностика уровня сформированности полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста показала, что высокий уровень сформированности полоролевого поведения не отмечается у детей экспериментальной группы, средний уровень проявлен лишь у 52% ,48% детей имеют низкий уровень сформированности полоролевого поведения. Большая часть детей показала сформированные представления о собственных полоролевых ролях и часто неадекватное их проявление в поведении и эмоциональных реакциях

в общении со сверстниками и взрослыми. Аналогичные результаты выявлены для детей контрольной группы. Эти указывает на необходимость проведения с детьми работы по формированию у них полоролевого поведения, причем с детьми всей группы, а не только с низким уровнем. Средством освоения детьми полоролевого поведения нами выбрана игра, система занятий с использованием разных видов которой была разработана и апробирована в формирующем эксперименте.

Являясь одним из основных видов деятельности дошкольника, сюжетно-ролевая игра занимает значительное место в освоении полоролевого поведения. Выполняя определенные роли, ребенок стремится к тем взрослым или сверстникам, образы которых сохранились в его опыте. Осваивая в игре правила ролевого поведения, ребенок постигает и моральные нормы, заключенные в роли.

Игры-драматизации, по мнению Л.П.Стрелковой, являются одним из средств, с помощью которых дошкольники получают возможность на себе почувствовать переживания героев и установить связь между эталонами нравственного поведения в сказке и своим собственным поведением.

Работа на этапе формирующего эксперимента проводилась по трем направлениям:

1. Работа с детьми (игры и игровой тренинг).

2. Работа с родителями (школа родителей).

3. Работа с педагогами (семинар для педагогов ДОУ).

В работе с детьми был сделан акцент на такой форме организации занятий, как игровой тренинг, что позволяет максимально использовать развивающий потенциал игры для решения задач освоения дошкольниками полоролевого поведения.

Основными задачами проводимых игровых занятий были:

1. Конкретизировать первоначальные представления:

- о функциях людей разного возраста и пола в семье;

- о различных социальных функциях людей разного пола в семье (мальчик – сын, брат, папа, дядя, дедушка; девочка – дочь, сестра, мама, тетя, бабушка).

2. Формировать дифференцированные представления:

- о своей половой принадлежности, взаимосвязях между своей половой ролью и различными проявлениями маскулинности и феминности (одежда, прическа, телосложение, эмоциональные реакции, правила поведения, проявление достоинства);

- о половой принадлежности мужчин и женщин по ряду признаков (внешний вид, личностные качества, социальные и трудовые функции), функциональных особенностях мужчин и женщин (общение, труд, отдых, интересы, увлечения).

3. Формировать обобщенные представления (понятия):

- об особенностях поведения детей в зависимости от половых различий;

- о доминирующих видах деятельности и увлечениях людей разного возраста и пола;

- о необходимости и значимости проявления дружеских, уважительных отношений между детьми разного пола, понимания между ними;

- о собственных фемининных (маскулинных) качествах;

- о нормах и правилах взаимоотношений, приемлемых в российской коммуникативной и гендерной культуре.

4. Способствовать проявлению:

- интереса к людям своего и противоположного пола;

- адекватных реакций на различные эмоциональные состояния людей разного пола;

- потребности в выполнении норм и правил поведения, соответствующих своему возрасту и полу;

- чувства удовлетворенности в отношении собственной половой принадлежности;

- симпатий по отношению к представителям своего и противоположного пола;

- полового самосознания, чувства собственного достоинства, полоролевой самодостаточности, себя как представителя определенного пола.

5. Помогать проявлению:

- сопереживания, сочувствия в общении с близкими;

- адекватных способов разрешения конфликтных ситуаций в общении с детьми разного пола.

Формирование позитивной полоролевой идентичности у детей невозможно без совместной работы дошкольного учреждения и семьи. Проведенное нами исследование показало, что мамы, папы, бабушки и дедушки, хотя и считают важным осуществление дифференцированного подхода к мальчикам и девочкам в воспитательно-образовательном процессе, не имеют достаточного уровня необходимых знаний по данному вопросу, не владеют методами и приемами индивидуального подхода к сыну или дочери.

Поэтому нами разработан и проведен ряд занятий в рамках «Школы для пап и мам». Основной замысел занятий для родителей – привлечь их внимание к воспитанию мальчиков и девочек как будущих мам и пап, мужчин и женщин. С целью реализации основного замысла в процессе проведения «уроков» в «Школе для пап и мам» решались следующие задачи:

1. Обогащать знания родителей о психологических особенностях мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

2. Помочь родителям осознать необходимость учета психологических особенностей в воспитании мальчиков и девочек.

3. Помочь родителям в подборе методов и приемов дифференцированного подхода в воспитании мальчиков и девочек, установлении адекватных форм общения с мальчиками и девочками.

4. Вовлекать родителей в процесс реализации дифференцированного подхода в воспитании мальчиков и девочек.

5. Стимулировать к обмену родительским опытом.

В работе с родителями использовались следующие формы работы:

• лекторий для родителей о психологических особенностях мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста, методах и приемах воспитания у них мужественности и женственности;

• участие родителей в развивающих занятиях-тренингах с мальчиками и девочками;

• дискуссии по вопросам дифференцированного подхода к мальчикам и девочкам в воспитательно-образовательном процессе;

• факультативные занятия совместно с родителями: анкетирование и тестирование родителей с целью выявления затруднений и коррекции процесса формирования позитивной половой идентичности у мальчиков и девочек в семье;

• индивидуальные и групповые консультации специалистов (психолога, врача и т.д.);

• наглядные виды работы: информационные стенды для родителей, папки-передвижки, выставки детских работ, выполненных на специальных занятиях-тренингах, выставки совместных работ родителей и детей по подготовке к специальным занятиям-тренингам;

• экскурсии по месту работы родителей с целью воспитания у мальчиков и девочек позитивного отношения к своей будущей социальной роли;

• помощь родителей детскому саду в организации экскурсий, подготовке к проведению развивающих занятий-тренингов с мальчиками и девочками, проведение родителями дополнительных занятий с подгруппами детей (вышивание, выжигание по дереву и др.) в соответствии с желаниями и возрастными возможностями мальчиков и девочек и т.д.

«Школа для пап и мам» предполагала работу не только с папами и мамами, но и с бабушками и дедушками и включала 8 уроков. Каждый из них предполагал использование нескольких форм работы, направленных на решение перечисленных выше задач.

Т.А.Дергунова, Т.В.Ильина

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воспитание подрастающего поколения в духе толерантности объективно обусловлено изменениями последних десятилетий в экономической, политической, культурной жизни страны. Официальная статистика и данные многочисленных исследований фиксируют рост молодежного экстремизма, различных форм девиантного поведения, конфликтов на почве межнациональной розни, социального расслоения населения. Этим обстоятельством может объясняться

низкая эффективность реализуемых программ по формированию толерантности, которые рассчитаны на категории населения, имеющие, как правило, уже сложившиеся стереотипы, сформировавшееся отношение к представителям других этносов, культур, политических взглядов и пр.

Слово «толерантность» стало международным и вошло в обиход благодаря усилиям ЮНЕСКО в области нормализации международных отношений. Чаще всего под толерантностью понимают терпимость, уважение, доверие, готовность принимать «инаких» такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. В то же время, содержание понятия «толерантность» продолжает уточняться и конкретизироваться применительно к различным аспектам его проявления.

Актуализация проблем толерантности отражена в международных документах ООН: «Декларации принципов толерантности» (1995 г.), «Декларации тысячелетия» (2000 г.), в государственной целевой программе РФ «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе» (2002 г.), в Распоряжении Правительства РФ «Стратегия государственной молодежной политики в РФ » (2006 г). Однако утвердившаяся в официальных документах толерантность все еще далека от того, чтобы стать общепринятым принципом взаимоотношений в социуме.

В решении задач формирования толерантности особая роль должна быть отведена дошкольному образованию и воспитанию как начальному этапу в нравственном развитии ребенка. Период дошкольного детства сенситивен для развития личности ребенка: на протяжении всего дошкольного периода интенсивно развиваются психические функции, формируются сложные виды деятельности, закладываются основы познавательных способностей. В этом возрасте активно формируются личностные механизмы поведения, формируется самосознание в форме адекватной оценки собственных личностных качеств, усвоение норм и форм поведения через становление внутренней саморегуляции поступков.

Для изучения проблемы формирования толерантного отношения у старших дошкольников средствами художественной литературы необходимо выявить сущность понятия «толерантность», определить его особенности.

Обобщение различных исследований, посвященных проблеме толерантности, показывает, что понимание толерантности и терпимости неоднозначно в различных культурах и зависит от исторического опыта, типа культуры и традиции того или иного народа.

В системе этических взглядов Древнего мира принципиальным считалось культивирование умеренности, нашедшее свое обоснование в учении об эвтюмии Демокрита, в воззрениях Сократа [3, 7]. В средние века разработка темы толерантности велась в форме интерпретаций (буквальной, аллегорической, моральной) новозаветных текстов. В патристике толерантность мыслится как любовь, благоволение и милость к человеку (Августин, Василий Великий) [2, 43].

Решающей главой в истории толерантности явился кромвелевский период английской истории XVII века (Джон Солтмарш). Проблема толерантности впервые возникла в западной цивилизации именно на религиозном уровне, а религиозная толерантность положила начало всем другим свободам, которые были достигнуты в свободном обществе [6, 66].

Толерантность от латинского tolerantia означает терпение. В большом толковом психологическом словаре дается двойственное понимание толерантности. С одной стороны, этот термин рассматривается в положительном аспекте, в том смысле, что толерантность включает защиту убеждений и ценностей других и признание плюрализма, а также что истинно толерантный, терпимый человек будет противостоять, любой попытке помешать их свободному выражению. С другой стороны, определение толерантности рассматривается в отрицательном смысле, подразумевающем, что толерантность является своего рода неестественным воздержанием, смирением с поведением, убеждением и ценностями других. Это понимание термина вытекает из того, что человек способен выносить стресс, напряжение без серьезного вреда. Таким образом, данный термин имеет двойственный характер.

Американский словарь «American Heritage Diktionary» определяет толерантность как «способность к признанию или практическое признание и уважение убеждений и действий других людей». Но, это определение, по мнению Н.А.Левшиной, является неполным, так как толерантность, как указывалось, - это не просто признание и уважение убеждений и действий других людей, а признание и уважение других людей, которые отличаются от нас самих. Признание, как отдельных личностей, так и социальных и этнических групп, к которым они принадлежат.

Понятие «толерантность» варьируется в зависимости от того, в каком контексте этот термин используется. Например, в социологическом энциклопедическом словаре толерантность трактуется как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, идеям, верованиям». В этом словаре дается и другое значение термина «толерантность». Толерантность рассматривается как «выносливость по отношению к неблагоприятным эмоциональным факторам».

Е.Ю.Жмырова отмечает что, содержание понятия «толерантность» определяется многообразием ее аспектов, сфер проявления в условиях социума, которые выступают как виды толерантности; к основным видам толерантности относятся межличностная, интеллектуальная, этническая, конфессиональная, межкультурная, гендерная, сексуальная, медицинская, возрастная и социальная толерантность [4,.11].

В связи с многогранностью понятия толерантность, Е.А.Ильинская дает логико-семантический анализ категории толерантность и ее соотношения с рядом ключевых понятий педагогической науки. Анализ показывает, что толерантность является близкой по смыслу, логическому объему к другим понятиям таким, как вежливость, тактичность, этичность, сдержанность, уважение.

По мнению В.А. Ядова толерантность выступает как диспозиционная структура личности, определяющая предрасположенность субъекта к оценке и определенному способу поведения, являющуюся психологическим выражением взаимоотношения потребностей и конкретных условий деятельности [1, 289].

В своей работе мы будем придерживаться определения, которое дает Е.А.Ильинская: «Толерантность детей старшего дошкольного возраста - это интегративное качество личности и одновременно ее диспозиционная структура, обусловливающая желание и умение ребенка осуществлять социальные коммуникации на основе тактичного и уважительного отношения к окружающим людям, вне зависимости от пола, возраста, национальности, социальной принадлежности; способность к восприятию многообразия мира» [5, 12].

Рассмотрев понятие, толерантность в целом и в частности применительно к старшему дошкольному возрасту, необходимо прояснить функции, цель, задачи, воспитания толерантности.

А.А.Погодина выделяет следующие функции толерантности:

Мирообеспечивающая: определяет многомерность среды и разнообразных взглядов; обеспечивает гармоничное мирное сосуществование представителей, отличающихся друг от друга по различным признакам; служит общественным гарантом неприкосновенности и ненасилия по отношению к различного рода меньшинствам и легализует их положение с помощью закона.

Регулирующая: позволяет сдержать неприязнь в сочетании с отложенной позитивной реакцией, либо заменить ее на позитивную; предоставляет конструктивный выход из конфликтных ситуаций. Ориентирует отношения на соблюдение равноправия, уважения, свободы.

Психологическая: служит основой для нормализации психологической атмосферы в группе, обществе (атмосфера доверия, уважения, признания, поддержки); формирует и развивает этническое самосознание; обеспечивает этническую и социальную самоидентификацию; поддерживает и развивает самооценку личности, группы; снижает порог чувствительности к неблагоприятным факторам, фрустрационным ситуациям.

Воспитательная: обеспечивает передачу опыта позитивного социального взаимодействия и опыта человечества в целом; является совершенным образцом организации жизнедеятельности в социуме; обеспечивает успешную социализацию; развивает нравственное понимание, сопереживание, умение лояльно оценивать поступки других.

Коммуникативная: развивает готовность к общению, сотрудничеству и пониманию; позволяет установить конструктивное общение с представителями различных групп, иного мировоззрения.

Культуросохраняющая: обеспечивает сохранение и преувеличение культурного опыта группы, этноса, общества.

Креативная: обеспечивает возможность творческого преобразования окружающей действительности; создает условия для безопасного проявления

дивергентности, творческой активности; создает условия для творческого самоутверждения.

Фелицитологическая: позволяет получить счастье от общения с иными представителями и осознание своей индивидуальности, от признания группой и миром в целом.

Цель воспитания толерантности является - воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

Достижение данной цели возможно при решении конкретных задач, которые объединены в два взаимосвязанных блока:

I. Воспитание у детей миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать: формирование негативного отношения к насилию и агрессии в любой форме; формирование уважения и признания к себе и к людям, к их культуре; развитие способности к межнациональному и межрелигиозному взаимодействию; развитие способности к толерантному общению, к конструктивному взаимодействию с представителями социума независимо от их принадлежности и мировоззрения; формирование умения определять границы толерантности.

II. Создание толерантной среды в обществе и в сфере образования: профилактика терроризма, экстремизма и агрессии в обществе; гуманизация и демократизация существующих взаимоотношений взрослых и детей, системы обучения и воспитания; включение в реформирование образования ведущих идей педагогики толерантности; реформирование системы подготовки будущих педагогов к воспитанию толерантности у детей.

Деятельность дошкольного образовательного учреждения рассматривается как важный фактор формирования новых отношений и норм поведения, в частности, формирования толерантного сознания и поведения у детей старшего дошкольного возраста. В исследованиях А.В. Мудрика, С.А. Козловой в области социализации человека выявлены возможности дошкольного образовательного учреждения, как социализирующей среды. Определен его воспитательный потенциал для поиска путей и способов использования и усиления позитивных влияний на ребенка и нивелирования, коррекции, компенсации негативных влияний; обоснована возможность и необходимость формирования толерантности в контексте социализации дошкольника.

В исследованиях А.А. Реана, Д.Б. Эльконина в области детской возрастной психологии старший дошкольный возраст рассматривается как сенситивный для формирования толерантности, т.к. это период формирования эмоциональной сферы ребенка, развития эмпатии, произвольного поведения, усвоения моральных норм. Процессуальные действия старших дошкольников по отношению к сверстникам, в отличие от младших дошкольников, часто имеют положительную эмоциональную окраску.

В исследованиях И.Э.Куликовской раскрываются закономерности становления картины мира в сознании ребенка в воспитательном процессе, отмечается, что формирование целостной «картины мира» обеспечивает возможность формирования толерантности у детей. Картина мира индивида зависит от целого ряда объективных и субъективных факторов. К объективным факторам относят воспитание, образование, внешнюю среду, в которой живет ребенок, этнические особенности среды. К субъективным психику, психическое и эмоциональное состояние личности и т.д. В зависимости от объективных и субъективных факторов у разных людей элементы картины мира различаются по адекватности, полноте и глубине, что обусловлено возрастом, жизненным опытом, особенностями мыслительной деятельности, менталитета и т.д.

А.А. Довгаль отмечает что, процесс формирования целостной картины мира в сознании человека складывается в результате определенного типа мировидения, включающего в себя миропонимание, мироистолкование, мироощущение, миропреобразование. Существует прямая зависимость представлений о мире от знаний субъектом об этом мире: недостаточные знания делают «картину мира» неполной, а «незнание» является причиной интолерантного поведения. В процессе познания окружающего мира у ребенка вырабатывается своя собственная система взглядов на мир, своя картина мира. Расширение кругозора дошкольника становится необходимым для построения целостной картины мира ребенка и для воспитания толерантности.

Сухомлинский В.А. говорил: «Детство – важнейший период в человеческой жизни, не подготовка к будущей, а настоящая, яркая, самостоятельная, неповторимая жизнь! И от того, как прошло детство, что вошло в его разум и сердце от окружающего мира, от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш»[8, 87]. Дети сегодня и всегда любопытны, непосредственны, с удовольствием играют и читают, если ещё не умеют читать сами, то с удовольствием слушают, как им читают взрослые (родители, воспитатели). Ведь через книги – они познают мир, где им, в большинстве случаев, всё нравится, вокруг всё влечет и привлекает, особенно какие-то тайны и загадки. Дети – это и есть общество, его немалая часть, ведь часто говорят, что дети – зеркало общества. А поскольку общество наше в настоящее время меняется, - это сказывается и в формировании жизненных ценностей и идеалов у детей, начиная с дошкольного возраста.

В период с 5 до 8 лет происходит формирование толерантных и таких психологических новообразований, как произвольность психических процессов, внутренний план действий, рефлексия, способность самого ребёнка задумываться и осознавать своё «Я».

Это возраст выпускников детских садов и первоклассников, т.е. тех ребят, которые переступают новый рубеж своей жизни, и он - морально, психологически не простой для них. Дети этого возраста ещё находятся под чутким, внимательным руководством взрослых, они ещё до конца не самостоятельны и

терпимы, но уже хотят быть таковыми. И что важно, они должны быть толерантными в обществе со сверстниками, имеющими разные характеры, национальности и т.д., уметь регулировать и устанавливать лояльные, ровные, компромиссные и дружелюбные отношения.

В современной науке указанные процессы обычно разделяют на три этапа.

Первый этап – информационно-познавательный. Данный этап также можно назвать когнитивным, т.е. этапом осознания полученной информации с последующим обсуждением. На данном этапе формирования толерантности ребенок получает необходимую информацию о многообразии окружающего его мира, о самом себе, об окружающих его людях. Основная цель – усвоение информации, получение знаний об объекте, необходимых для формирования толерантности или интолерантности, т.к. у человека невозможно сформировать толерантность к чему-либо, чего он не знает.

Второй этап – аффективный, т.е. эмоционально-волевой. На этом этапе происходит понимание и формирование оценки объекта. Понимание – это главная составляющая рефлексивного сознания и мышления.

Третий этап – мотивационно-поведенческий. На данном этапе происходит апробация способов толерантного поведения в деятельности и повседневной жизни. Основной задачей воспитания становится привитие нравственных норм поведения, уважения к окружающим, доброжелательности, вежливости посредством художественной литературы.

В развитии толерантности как комплексного качества личности дошкольника участвуют различные агенты воспитания, осуществляющие свою деятельность в различных сферах. Семейно-бытовая сфера исторически и генетически является первой и самой сильной по степени воздействия на подрастающую личность. В учебно-воспитательной сфере происходит институализация процесса воспитания, при этом обращает внимание существующая рассогласованность всех воспитательных институтов, как агентов формирования толерантности. Сегодня нередки случаи, когда первые уроки ксенофобии ребенок получает в семье, на улице, от своих сверстников, что существенно ослабляет возможности учебно-воспитательной сферы, в силу определенной заформализованности применения методов и подходов. Исследования, проведенные на базе дошкольного учреждения, показали, что средства учебной деятельности для этого не подходят, так как толерантность не поддается вербальному формированию. Учебная деятельность служит предметом общественной оценки и поэтому определяет положение ребенка среди сверстников, ранжирует детей, что может вызвать проявление интолерантности.

При этом художественная литература как средство создает внешние и внутренние условия для освоения социокультурного опыта человечества и развития личности в процессе изучения и познания различных видов культуры, что способствует формированию толерантности. Литературные произведения выполняют кроме учебно-воспитательной функции еще и социокультурную функцию,

которая способствует познанию детьми культуры и искусства, т.е. формированию их базовой культуры, что необходимо для воспитания толерантных начал, особенно в детском возрасте. Н. Короткова отмечает, что функции художественной литературы в развитии детей столь широки и неотделимы друг от друга, что лишь условно их можно разделить на познавательно- нравственную и эстетическую. Художественная литература для детей старшего дошкольного возраста формирует у ребенка такие качества толерантной личности, как человечность, гуманность, порядочность, социальная активность.

Помимо прочего художественная литература оказывает влияние на направленность детских игр, на формирование правильных представлений о действительности. Сила воздействия литературного произведения на развитие личности ребенка чрезвычайно велика. Исследования таких психологов как Б.М.Теплов, А.А.Леонтьев, А.В.Запорожец, показали, что дети дошкольного возраста могут испытывать чувства, которые переживают герои книг.

Для чтения необходимо отбирать такие произведения, которые помогают детям понять значение дружбы и взаимопомощи людей разных национальностей, рас, полов, инакомыслящих. При этом важно выяснить, как под влиянием прочитанного формируется интерес к народам, населяющим нашу страну, страны мира, к людям противоположного пола, как воспринимают дети внутренний мир героя, его поступки.

Общеизвестна огромная роль детской художественной литературы в познании ребенком окружающего мира, обогащении его представлений о добре и зле, пробуждении и развитии социальных чувств, углублении жизненного опыта, формировании зачатков мировоззрения и первоначальных основ социальной активности.

Из книг дети узнают об особенностях жизни и быта своих сверстников, а также о том, что характерно для ребят всех национальностей, рас, мальчиков и девочек: они шаловливы, фантазеры, любят петь, танцевать, слушать сказки, играть, учатся дружить, чтобы жить в мире.

И.М.Сеченов утверждал, что, слушая рассказ о героическом, ребенок: «свою особу ассоциирует со всеми происходящими через его сознание героями и со всеми их свойствами, сначала, разумеется, чисто внешне» [7, 48].

Знакомя с художественной литературой, воспитатель должен заботиться о том, чтобы дети знакомились с такими нравственными понятиями как добро, долг, справедливость, совесть, честь, смелость, равноправие. С этим связываются большие возможности развития эмоциональной сферы личности ребенка, образного мышления, расширения кругозора детей, формирования у них основ мировоззрения и нравственных представлений.

Нравственные чувства осознаются дошкольниками в поступках, действиях, ситуациях, событиях. По данным исследования Н.В.Мельниковой, высокий нравственный эффект достигается в том случае, если в работе с детьми (в беседах, при рассматривании картинок, решении речевых логических задач)

используются ситуации из художественных произведений, где действующими лицами являются сами дети.

Изменения, происходящие в душе ребенка после прочтения ему художественного произведения, названные Л.С.Выготским «моральным последствием искусства», обнаруживаются в некоторой внутренней проясненности душевного мира, в некотором изживании конфликтов и, следовательно, в освобождении некоторых скованных и оттесненных сил. Эффективность нравственно воспитательного процесса зависит от системы методов и приемов, способствующих глубокому и эмоциональному усвоению детьми литературно- художественного произведения.

Используя художественную литературу, как русскую, так и национальную, нужно обращать внимание дошкольников на положительные особенности в характере тех или иных национальностей. Для воспитания дружеских чувств к детям другой национальности, рас, пола важно отобрать рассказы авторов, обладающих способностью писать интересно и содержательно. Детям доступно понимание произведений, в которых раскрывается жизнь народов. Такие книги вызывают большой интерес у старших дошкольников, способствуют их умственному развитию.

Психологическую сущность воспитательного воздействия на дошкольника художественной литературы Б.М.Теплов раскрывает следующим образом: «Воспитательное значение художественной литературы заключается в том, что она дает возможность войти «внутрь жизни», пережить кусок жизни, отраженный в свете определенного мировоззрения. И самое важное то, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые или усваиваемые».

Это обусловлено действием тех закономерностей, которые заключаются в формирующейся в этом возрасте потребности разобраться в себе и в других людях, в возникающем интересе к личностным качествам – своим и других людей.

Сопереживание персонажам художественного произведения представляет собой комплекс чувств, в состав которого входят такие эмоции, как сострадание, осуждение, гнев, удивление, причем эти отдельные эмоции в каждом индивидуальном комплексе занимают различное место по значимости, продолжительности, устойчивости. Многие дети дошкольного возраста, не владея в силу возрастных особенностей навыками анализа художественного произведения, нуждаются в продолжении работы над книгой под руководством взрослого непосредственно после чтения сказки, рассказа и т.д.

Сближение с персонажами, превращение персонажей из «знакомых незнакомцев» в хорошо знакомых детям друзей или недругов, предпочтение в ситуации свободного выбора и, наконец, ролевое изображение самих персонажей – вот те способы и приемы, которые необходимо использовать для глубокого понимания детьми нравственного смысла художественного произведения.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2004. 365 с.
2. Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней / Пер. с итальянского С. Мальцевой. М., 2006. 195 с.
3. Бармин Ю.А.История этики Древнего мира. М., 199. 224 с.
4. Жмырова Е.Ю. Киноисскуство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи:. Автореф. дис. …канд. пед. наук. Тамбов., 2008. 25 с.
5. Ильинская Е.А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности :. Аавтореф. дис. …докт. пед. наук.. С-Пб., 2009. 26 с.
6. Липатов В.А. Социальная толерантность: проблемы //Молодой ученый. 2009. № 1. С.66-67.
7. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1992. 251 с.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. К., 1974. 288 с.

З.Е.Руденко

ЗАНЯТИЯ ПЛАВАНИЕМ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЗДОРОВЬЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОУ

Занятия плаванием в ДОУ № 90 предусмотрены его спецификой - как дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида для детей с бронхолегочной патологией и аллергическими заболеваниями.

Программа обучения плаванию формирует навыки правильного дыхания дошкольников с бронхолегочной патологией, совершенствует технику плавания у детей с основными и сопутствующими заболеваниями.

С целью отслеживания у детей дошкольного возраста способностей уметь плавать способом «кроль на груди» и «на спине», разработан цикл занятий, который позволяет отследить и систематизировать педагогическую деятельность. Полученные результаты подтверждают эффективность разработанной программы коррекции недостатков в физическом развитии детей дошкольного возраста через обучение плаванию средствами использования индивидуальных маршрутов развития ребенка с проблемами в здоровье, с учетом основного и сопутствующего заболевания. Данная программа носит практический характер, имеет рецензию и рекомендована для использования в практической деятельности дошкольных учреждений.

Эффективность программы занятий плаванием подтверждена положительной динамикой – в течение пяти лет индекс здоровья воспитанников вырос с 10,5% до 18,2%, получены стабильные результаты по развитию координированных движений в плавании у детей с бронхолегочной патологией и аллергическими заболеваниями до 45%, у детей с нарушением осанки и сколиоза до 60%, также отмечается положительная динамика количества воспитанников научившихся плавать.

Здоровье детей – забота всех участников образовательного пространства. В этой связи, были разработаны методические рекомендации для начинающих

педагогов «Лечебное плавание как эффективное средство коррекции нарушения осанки, сколиоза и с заболеванием органов дыхания и аллергическими заболеваниями», представленные в 2006 году на городском методическом объединении инструкторов по физической культуре (плавание) и рекомендованные для использования в дошкольных учреждениях компенсирующего вида.

Методические рекомендации для родителей представляют систему дыхательных упражнений, что является обязательным условием профилактики заболеваний, этапом в подготовке обучению плаванием, способствует укреплению здоровья детей в целом.

В 2009 году опыт работы обобщен на городском методическом объединении воспитателей дошкольных учреждений по теме: «Современные формы оздоровления дошкольников» и рекомендован для использования в образовательных учреждениях города.

В настоящее время ведется исследовательский поиск, как в теоретическом, так и в прикладном аспекте, относительно проблемы укрепления здоровья воспитанников ДОУ компенсирующего вида для детей с бронхолегочной патологией и аллергическими заболеваниями.

С.В.Радионова

ПРОГРАММА «ШАХМАТНАЯ ШКОЛА» В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Специалисты отмечают, что идет снижение интеллектуального потенциала нашей страны: индекс образованности падает, снижаются возможности позитивного влияния на растущую личность, воспитание становится малоэффективным и слабоуправляемым. Исследования свидетельствуют, что дети приходят в школу уже больными, с нарушениями памяти, внимания, что тормозит развитие, делает обучение для ребенка трудным и малоэффективным. Решению проблем помощи ребенку в учебе, предупреждению возможных трудностей обучения и жизненных ситуаций, воспитанию позитивных черт личности и активной жизненной позиции, посвящено множество исследований. Ведущие специалисты настаивают на том, что образование должно давать модели, а не всеобъемлющее знание. В данном ключе – профилактика обозначенных выше проблем современного образования и решение задач старшего дошкольного возраста.

По ряду показателей шахматная игра – это идеальная объяснительная модель. Шахматы – это в первую очередь игра, я в ней, как известно, лучше и без утомления усваивается учебный материал. Древняя игра открывает новые горизонты познания, создает положительную мотивацию учения, активно формируют способность к логическому мышлению, формирует личность. Игра в шахматы развивает наглядно-образное мышление дошкольника, способствует

зарождению логического мышления, воспитывает усидчивость, внимательность, вдумчивость, целеустремленность. Ребенок, обучающийся этой игре, становится собраннее, самокритичнее, привыкает самостоятельно думать, принимать решения, бороться до конца, не унывать при неудачах. Процесс обучения азам шахматной игры способствует развитию у детей способности ориентироваться на плоскости (что крайне важно для школы), развитию аналитико-синтетической деятельности, мышления, суждений, умозаключений, учит ребенка запоминать, сравнивать, обобщать, предвидеть результаты своей деятельности, содействует формированию таких ценнейших качеств, как усидчивость, внимательность, самостоятельность, терпеливость, гибкость, собранность, изобретательность и др.

Актуальность работы по данной проблеме в детской группе вытекает из анализа ее деятельности и дошкольного учреждения в целом за учебный год: исследования показали в том числе, запрос родителей на обучение шахматам в детском саду. Проанализировав потенциал использования шахмат, мы выделили их положительное влияние не только на улучшение показателей при подготовке детей к школе, но и на степень удовлетворенности родителей качеством и количеством образовательных услуг. Соответственно, решением педсовета № 4 от 20.08.2009 г. было рекомендовано разработать программу шахматного образования дошкольников. Целью программы является: обучение детей старшего дошкольного возраста игре в шахматы с использованием компьютерных технологий для формирования у детей внутреннего плана действий, как компонента готовности к обучению в школе. Задачи: *познавательная:* расширить кругозор, научить думать, запоминать, сравнивать, обобщать, предвидеть результаты своей деятельности, ориентироваться на плоскости; *воспитательная:* вырабатывать целеустремленность, выдержку, волю, усидчивость, внимательность и собранность; учить самостоятельно думать, принимать решения, бороться до конца, не унывать при неудачах; *эстетическая:* обогатить внутренний мир, развивать фантазию, учить радоваться красивым комбинациям; *физическая:* побуждать детей уделять время физкультуре, чтобы хватало сил и выносливости сидеть за шахматной доской; *коррекционная:* учить детей с ограниченными возможностями здоровья, особенностями поведения сосредотачиваться на одном виде деятельности.

Л.С.Выготский указывал, что обучение должно идти на один шаг впереди развития, вести его за собой, поэтому начинать обучение мудрой игре желательно как можно раньше, но безусловно на уровне, доступном для ребенка. Базой для создания обучающей программы стали теория доктора психологических наук П.Я.Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, а также исследования доктора психологических наук Я.А.Пономарёва о психологии творчества и стадиях развития внутреннего плана действий.

Из всего многообразия шахматного материала отобран такой, который позволяет поэтапно сформировать внутренний план действий. С помощью специально разработанных дидактических заданий и мини-игр оказалось возможным

достичь решения сразу нескольких задач: 1) занимательный характер учебного материала позволяет привить детям интерес к шахматам; 2) решение большого количества дидактических заданий и проведение дидактических игр способствует формированию способности действовать в уме.

В программе использованы ряд методов технологии И.Г. Сухина "Шахматы, первый год". В своей работе мы руководствуемся принципами, разработанными *З.В. Пинигиной*: сознательный отказ от соревновательных стимулов. Если и вводятся элементы состязания, то между группами; свободное перемещение во время урока (развиваем терпимость, взаимопомощь, коммуникативность); исключение отметочной системы; домашняя работа по желанию ребенка; самоорганизация и самоопределение (учимся жить в коллективе согласно договоренности, при необходимости корректируем договорные условия коллективно; совместно придумываем процедуру наказания за проступок, свои знаки согласия и отрицания); сверхзадача – шахматы и жизнь (проведение аналогий шахматных с жизнью); полихудожественность и интеграция на уровне методов; целостность познания через образное и понятийное. В своей деятельности мы основываемся на её педагогической технологии: на первом этапе – больше игровых форм, привычных детям, но с использованием шахматной тематики; работа в шахматной мастерской: рисование шахмат, лепка шахматных фигур, работа с бумажной пластикой, бутафорией; моделирование позиций по графическим изображениям; создание художественных образов по позициям (в параллели с жизненными ситуациями) мимикой, жестами; сочинение сказок, легенд, стихов, создание театральных сценок; составление задач, контрольных вопросов для «первачей»; философское отношение к проигрышу не как к поражению, а как к приобретению опыта.

Начальный курс программы «Шахматная школа» по обучению игре в шахматы максимально прост и доступен дошкольникам, где важное значение имеет специально организованная игровая деятельность, использование приема обыгрывания заданий, создания игровых ситуаций. Сначала, происходит знакомство детей с историей шахмат, затем – происходит приобщение к самой игре. Программой предусматривается 30 шахматных занятий (одно занятие в неделю). На каждом из занятий прорабатывается элементарный шахматный материал с углубленной проработкой отдельных тем. Основной упор на занятиях делается на детальном изучении силы и слабости каждой шахматной фигуры, ее игровых возможностей. В программе предусмотрено, чтобы уже на первом этапе обучения дети могли сами оценивать сравнительную силу шахматных фигур, делать выводы о том, что ладья, к примеру, сильнее коня, а ферзь сильнее ладьи. Наиболее существенным является: использование на шахматных занятиях сюжетного материала: сказок, стихотворений, загадок, метаграмм, ребусов, пословиц шахматного характера; варьирование на занятиях различных форм деятельности: лепки, рисования, конструирования и т.п. При проведении курса используются компьютерные диски «Динозавры учат шахматам»,

В. Гончарова «Шахматы в сказках», позволяющая в увлекательной форме организовать обучение древней игре.

В конце 2008-2009 учебного года после проведенных занятий был проведен контрольный срез, который показал: 98% детей группы овладели шахматными терминами: белое и черное поле, горизонталь, вертикаль, диагональ, центр, партнеры, начальное положение, белые, черные, ход, взятие, стоять под боем, взятие на проходе, длинная и короткая рокировка, шах, мат, пат, ничья; 100% детей знают названия шахматных фигур: ладья, слон, ферзь, конь, пешка, король; 96% детей усвоили правила хода и взятия каждой фигуры; 98% детей овладели практическими навыками игры. По результатам диагностики уровней сформированности внутреннего плана действий так же отмечены изменения в лучшую сторону по методике П.Я. Кееса «Вращение квадратов»: 88% - высокий уровень; 12% - средний уровень; 0% - низкий уровень.

Анкетирование родителей группы показало, что 100% родителей удовлетворены качеством и количеством образовательных услуг, 98% родителей овладели основами игры в шахматы и играют в эту игру дома.

Решением педагогического совета № 4 от 22 мая 2009 года рекомендовано внедрить опыт работы в старших и подготовительных группах. В годовой план работы дошкольного учреждения включены мероприятия по обучению педагогов технологии обучения игре в шахматы «Шахматный всеобуч».

А.А.Охременко
Научный руководитель: Древь О.Е.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Образование является одним из важнейших факторов развития человека и общества. Процесс реформирования отечественной системы образования обусловлен социальными, экономическими, политическими и культурными изменениями, происходящими в стране. Во многих стратегических документах государственной образовательной политики (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Национальная доктрина образования в Российской Федерации, федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг. и др.) указывается на необходимость создания системы образования детей старшего дошкольного возраста, определяются стратегические ориентиры развития данного уровня образования, заключающиеся в обеспечении равных стартовых возможностей детей для последующего обучения в начальной школе.

Одним из важнейших условий качества образования детей старшего дошкольного возраста является определение содержания предшкольного образования детей и его.

Цели, задачи и принципы предшкольного образования определяются психологическими особенностями развития детей старшего дошкольного (предшкольного) возраста.

Предшкольный возраст разделяет и служит границей дошкольного и младшего школьного периодов развития, что не может не сказаться на специфике обучения и воспитания в данном возрасте. Ребенок, прошедший кризис семи лет, начинает по-другому смотреть на мир, на окружающих людей, относиться к самому себе. Если в дошкольном возрасте детей ведет наглядная ситуация, то младшие школьники уже могут ориентироваться на контексте. Это обеспечивает детям ориентацию на способ деятельности, что является, по мнению психологов, характеристикой учебной деятельности («теоретическая позиция» Д.Б.Эльконин).

В младшем школьном возрасте появляется адекватная самооценка, в отличие от дошкольника, который считает себя лучшим во всем. Данная характеристика также непосредственно связана с учебной деятельностью младшего школьника, в которой, как подчеркивает Д.Б. Эльконин субъект превращает себя из незнающего - в знающего, из не умеющего - в умеющего[3].

Также, кризис семи лет обеспечивает ребенку способность перехода к реактивному обучению, т.е. по определению Л.С. Выготского, к обучению по чужой программе. Именно это свойство и носит название школьного обучения. Таким образом, оказывается, что способность ребенка обучаться реактивно и выражается в психологической готовности к школьному обучению.

Дошкольники, в отличие от младших школьников, учатся спонтанно, по собственной программе. Это означает, что дошкольник способен измениться только в том случае, если у него есть мотив. Если ребенку предлагается научиться рисовать картинку, даже получив, ответ что он желает этого, ребенок будет сидеть, слушать и смотреть, выполнять необходимые действия, но, как правило, даже если и получится машинка, то в следующий раз, на другом листе бумаги и т.п., он будет испытывать трудности при выполнении аналогичного задания. Поэтому, дети, рано начав учиться, с одной стороны, могут очень старательно выполнять все школьные правила и задания, но в качестве результата обучения будут уступать своим психологически готовым к школе сверстникам.

Отсюда, в старшем дошкольном возрасте должны формироваться не прообразы учебной деятельности, а ее общие предпосылки. Основная проблема обучения маленьких детей состоит в том, что школьным навыкам и умениям нет места в их детской жизни.

Одним из важнейших факторов, влияющих на организацию образования детей старшего дошкольного возраста, является состояние здоровья дошкольников.

В последние десять лет констатируется катастрофический количества детей психологически не готовых к школе. Установлено, что около 16% первоклассников

не готовы к школьному обучению, у 30-50% детей выявляется функциональная незрелость без признаков умственного отставания [1, 23].

Ведущее место по заболеваниям в дошкольном детстве занимают отклонения со стороны костно - мышечной системы (нарушения осанки имеется у 60-70% детей), системы кровообращения- 42-56% [2].

Приведенные выше данные подтверждают необходимость учета насыщения дошкольного образования творчески развивающими и обязательно многообразными формами «специфически детской» (А.В. Запорожец) деятельности (игровой, музыкальной, изобразительной театрализованной и т.п.).

Возникает проблема, каким образом реализовать программу, рассчитанную на полное пребывание, в более короткий отрезок времени? На практике при организации образования детей в условиях кратковременного пребывания их в ДОУ педагогами выборочно реализуется разделы комплексной программы дошкольного образования (Истоки, Детство и т.д.) Безусловно, данный путь недопустим, т.к. большинство комплексных программ охватывают ранний и дошкольный возраст или обеспечивают преемственность работы с детьми дошкольного возраста и младшего школьного возраста. Качество реализации комплексных программ обусловлено целостностью построения педагогического процесса, его обеспеченностью при работе с детьми различных возрастов.

Выходом из сложившейся ситуации является разработка образовательных программ для детей в условиях предшкольного образования.

Определение содержания образования детей предшкольного возраста актуализирует ряд проблем, которые требуют скорейшего разрешения:

- Создание системы мониторинга достижений детей предшкольного возраста.
- Разработка механизмов преемственности образования детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.
- Определение требований к развивающему пространству для групп детей предшкольного возраста.

Литература

1. Котова.А., Граничина О.А., Савинова Л.Ю. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское виденеие. СПб., 2007. 101 с.

2. Национальный проект «Образование – для всех»: 12 базовых элементов// Народное образование, 2005. № 5. С.41 - 65

3. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психол. тр. /Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.,1995. 416 с.

О.Е.Дрень

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ

Преемственность является константой образования, благодаря которой ценности культуры наследуются новыми поколениями людей. Становление и развитие личности человека с раннего возраста происходит благодаря освоению и творческому преобразованию социокультурного опыта, который способствует сохранению традиций и является источником создания новых ценностей.

Осуществление преемственности в системе образования предполагает взаимодействие составляющих: сохранение культурного наследия, оптимальный баланс традиций и инноваций (культурно-историческая преемственность); построение конструктивных отношений между субъектами образовательной деятельности в ценностном поле культуры (преемственность как диалог); становление личности человека через последовательное освоение и присвоение культурных ценностей (преемственность как непрерывность развития*)*.

Музыкальная культура – часть общей духовной культуры общества, основой которой является личностная система ценностей. На её становление влияет музыкально-интонационный опыт, накопленный в детские годы жизни, что подчёркивают многие исследователи (Л.Г.Арчажникова, Л.С.Выготский, Л.И.Божович, Н.А.Ветлугина, А.В.Кенеман, Н.А.Метлов, Г.Г.Нейгауз, Л.А.Рапацкая, Б.М.Теплов, Г.М.Цыпин, В.Н.Шацкая и др.). О.П. Радынова выдвигает значимую идею о необходимости преемственности разных звеньев образования для решения задачи формирования музыкальной культуры детей и молодёжи.

Философско-эстетические и социологические концепции культуры, применимые к созданию системы преемственности, разрабатывались в трудах М.С.Кагана, Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзерова, Б.Т.Лихачёва, А.Моля, Л.П.Печко, В.А.Разумного, А.Н.Сохора, В.К.Скатерщикова и других учёных. Психолого-педагогические основы культуросообразного развития личности заложены в исследованиях Л.С.Выготского, А.Л.Готсдинера, В.В.Краевского, Н.Б.Крыловой, А.Н.Леонтьева, Б.Т.Лихачёва, С.Л.Рубинштейна, А.В.Запорожца, Г.С.Тарасова, Б.Ю.Щербакова, Н.Е.Щурковой, П.М.Якобсона и др.

Вопросы художественной культуры и различных сторон её формирования были рассмотрены в работах Л.М.Баженко, В.И.Власовой, М.В.Веселовской, Т.Е.Исаевой, Т.С.Комаровой, А.Н.Малюкова, Г.П.Нестеренко, С.И.Ростовой, Г.П.Шевченко, Е.А.Флёриной, О.С.Ушаковой, Л.Н.Ярулиной и других исследователей. Проблема формирования музыкально-педагогической культуры являлась предметом изучения учёных: Э.Б.Абдуллина, О.А.Апраксиной, Л.Г.Арчажниковой, Н.А.Ветлугиной, Б.Д.Критского, О.П.Радыновой, Л.А.Рапацкой, В.Г.Ражникова, Р.А.Тельчаровой, Г.М.Цыпина, А.И.Щербаковой и др.

В исследованиях разрабатывались вопросы формирования музыкальной культуры детей различных возрастных этапов: дошкольников - Н.А.Ветлугиной,

А.В.Кенеман, О.П.Радыновой и др., младших школьников и подростков – Д.Б.Кабалевским и его последователями (Э.Б.Абдуллиным, Л.А.Безбородовой, Л.В.Горюновой, Е.Д.Критской, Г.П.Сергеевой, Т.В.Челышевой, Л.В.Школяр и др.). Н.А.Ветлугиной и Д.Б.Кабалевским предпринимались попытки «стыковать» музыкальные знания и умения детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях типовых образовательных программ.

Сегодня проблемы преемственности между различными звеньями образования рассматриваются и решаются преимущественно в русле знаниевой парадигмы: как подготовка к обучению на последующих образовательных ступенях (Г.А.Игнатьева, В.А.Смирнов, Л.О.Филатова, Т.И.Шамова, Г.К.Широкова и др.). В Концепции непрерывного образования (детский сад – школа) внимание акцентируется лишь на содержательной стороне, но не решаются вопросы создания развивающей предметно-информационной, социокультурной, здоровьесберегающей среды; подготовки и переподготовки кадров, способных претворять в жизнь идеи преемственности.

Таким образом, в научных исследованиях не представлено теоретических разработок осуществления преемственности в контексте становления и дальнейшего развития музыкальной культуры детей и молодёжи как важнейшей составляющей личностной духовной культуры.

Нерешёнными остаются фундаментальные проблемы, определяющие стержневые основы преемственности в формировании музыкальной культуры личности между образовательными ступенями: сущность и содержание преемственности в массовом музыкальном воспитании детей; возможности построения «горизонтальных» и «вертикальных» преемственных связей между дошкольной, школьной, средней профессиональной и высшей образовательными ступенями и диалоговых отношений внутри каждой из них; использование воспитательного потенциала музыкального искусства в переходные возрастные периоды с целью профилактики асоциальных проявлений в детской и молодёжной среде и др.

Создание системы преемственности музыкального воспитания и образования, базирующейся на едином концептуальном стержне и сквозных ценностных основаниях формирования музыкальной культуры личности, является актуальной проблемой современной теории и практики музыкального образования.

Базисом концепции преемственности является «функциональный механизм культуры» (М.С. Каган), построенный на синтезе познавательной, ценностно-ориентационной и творческо-преобразующей деятельности в процессе приобщения детей к музыкальным ценностям.

Основными методологическими подходами при осуществлении идей преемственности в процессах музыкального воспитания и образования является: аксиологический подход, который основывается на последовательном освоении и присвоении ценностного содержания музыкальной культуры. Антропологический подход, который заключается в природосообразности форм и методов

музыкального воспитания; средовой подход, который предполагает создание культуротворческой среды на всех этапах музыкального развития ребёнка.

Одним из оснований осуществления преемственности в формировании музыкальной культуры является антропология как методология человекосозидания, ориентированная на понимание сущност*и* ребёнка в процессе музыкального образования и воспитания, на интерпретацию выражения его самобытности в музыкальной культуре, на поддержание его целостности на протяжении всего процесса музыкального развития и саморазвития.

Аксиологический подход при реализации преемственности в музыкальном развитии детей предполагает взаимодействие и взаимопроникновение трёх аксиосфер (музыка – ребёнок – воспитатель). Но при этом расширяется и углубляется область их существования от урока (занятия) музыки до музыкально-воспитательного пространства всего образовательного учреждения и социального воспитательного пространства в целом. В формировании и развитии коллективной музыкальной аксиосферы принимают участие родители и другие субъекты социального воспитательного пространства.

Итак, музыка является носителем ценностей своего создателя, своей эпохи, своего времени. Музыка – результат ценностного осмысления мира, в первую очередь через эмоционально-чувственную сферу. Фундамент формирования и развития личностной системы ценностей составляет именно эмоциональный уровень, уровень переживаний и проживаний. Следовательно, музыка может стать решающим фактором развития аксиосферы личности ребёнка, помогая воспитывать ценностно-смысловые отношения к себе и миру. Аксиологический подход в качестве приоритета определяет становление и развитие личности ребёнка как главной ценности всего образовательно-воспитательного процесса.

Внутреннее строение аксиосферы невозможно понять без обращения к внешним факторам: именно среде бытия принадлежит решающая роль в формировании ценностных ориентаций личности. Психология рассматривает среду как результат и процесс творческого саморазвития личности, педагогика добавляет понимание среды как показателя профессионализма учителя, который создаёт и организует её. Авторы концепции построения развивающей среды в системе дошкольного образования (В.А.Петровский, Л.М.Кларина, Л.П.Стрелкова и др.) выделяют условия организации художественно-эстетической среды, которые (при определённой модификации) могут быть использованы при организации музыкальной среды на других образовательных ступенях.

Средовой подход при осуществлении преемственности в музыкальном воспитании представляет собой способ организации музыкальной среды с целью обеспечения её влияния на личность ребёнка. Музыкальная среда изучается как поле социальной и культурной деятельности, образ жизни, сфера передачи и закрепления социального опыта, культуры и субкультуры, как музыкальное творчество, как сфера культуры. Музыкальная среда включает в себя совокупность музыкальных ценностей, видов музыкальной деятельности, вещных и

личностных элементов, с которыми взаимодействует ребёнок. Именно через среду, по - мнению В.И.Слободчикова, воспитание как процесс культурного возобновления и преемственности осуществляет адаптацию личности к жизненным обстоятельствам.

Для овладения музыкальным языком, осмысления выразительности музыкальной речи, накопления опыта восприятия музыкальных произведений ребёнок должен находиться в развивающей музыкальной среде. Формированию эстетических и функциональных качеств музыкальной среды способствовал музыкальный дизайн образовательного учреждения как вид проектировочной деятельности детей и взрослых, включающий разработку программ звучания фоновой музыки. Поэтапное развитие ценностного отношения детей к музыке предполагает многократно повторяемый процесс «присвоения» детьми лучших образцов музыкальной культуры, представляющий собой насыщение жизнедеятельности музыкальными впечатлениями, расширение и обогащение интонационного опыта восприятия музыкальной классики.

Итак, если философско-антропологический и аксиологический подходы мы определяем как ценностно-смысловые основания преемственности, средовой подход является механизмом реализации преемственных отношений при поэтапном формировании музыкальной культуры детей. Преемственные отношения будут строиться как между рядоположенными ступенями образовательной системы, так внутри каждой ступени на уровне межпрофессиональных связей. Следовательно, преемственность в музыкальном воспитании детей, основанная на реализации методологических подходов (аксиологического, антропологического и средового), представляет собой мегасистему полифункциональных отношений между рядоположенными этапами музыкального развития ребёнка (преемственность «по вертикали»), а также между качественно различными уровнями музыкальной реальности внутри каждой образовательной ступени (преемственность «по горизонтали»).

Концепция преемственности в музыкальном воспитании детей основывается на совокупности составляющих:

- сохранении и развитии аксиологического компонента музыкального воспитания, который заключается в приобщении детей к миру ценностей через высокохудожественные образцы музыкальной культуры и влиянии на формирование личностно-значимой системы ценностных ориентаций; в осмыслении самоценности детства в контексте педагогики искусства; в сохранении лучших традиций отечественного музыкального образования и воспитания и определении перспектив их развития (культурно-историческая преемственность);
- воспроизведении и модификации антропологического компонента музыкального воспитания, который основывается на человекосозидании, определяющем центром научной картины мира человека как системную целостность; на построении содержания музыкального воспитания с учётом генезиса природы ребёнка, закономерностях его развития, индивидуальных особенностях;

- проектировании средового компонента, который включает в себя создание условий для интеграции ребёнка в современную культуру через расширение культуротворчества от музыки как урока искусства до развивающей музыкальной среды; построение диалоговых отношений между всеми субъектами воспитательного пространства; соблюдение оптимального баланса между традициями и инновациями в музыкально-образовательном процессе.

Основы музыкальной культуры закладываются в дошкольном возрасте, где музыкальному развитию ребёнка уделяется достаточное внимание. Теоретические положения отечественной школы музыкального воспитания детей дошкольного возраста были разработаны Н.А.Ветлугиной, и многие программы нашего времени основываются на предложенных учёным принципах музыкально-образовательной работы с дошкольниками. Одной из программ, обобщающих последние достижения науки и практики в области музыкального развития детей, является программа «Музыкальные шедевры» (О.П.Радынова). В методических рекомендациях к программе даётся пояснение, что она может быть использована для музыкального образования и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Следовательно, содержательно соединяются две различные образовательные ступени, так как музыкальный репертуар позволяет мягко варьировать прохождение тем, возврат и забегание вперёд.

О.П.Радынова утверждает, что формирование музыкальной культуры происходит на основе эмоциональной отзывчивости, музыкального мышления и воображения в творческой музыкально-эстетической деятельности. Реализация данной программы позволяет совершить плавный переход к музыкальному развитию детей в начальной школе, так как заложенные в ней методологические основания сохраняют свою актуальность на протяжении всего музыкального образования и воспитания детей на разных возрастных ступенях.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста принадлежат одной эпохе детства. Но, как правило, учитель музыки начинает музыкальное образование ребёнка с «чистого листа», редкие программы по музыке для начальной школы опираются на имеющийся музыкальный опыт ребёнка. Музыкальный опыт ребёнка, полученный в детском саду, оказывается, как правило, невостребованным в начальной школе. Комплексные программы, направленные непосредственно на преодоление разрыва в образовании и воспитании дошкольника и младшего школьника и предназначенные для работы с детьми 3-10 лет - «Преемственность» (Н.А.Федосова, Т.С.Комарова, Т.Я.Шпикалова и др.), «Из детства в отрочество» (Т.Н.Доронова, Л.Г.Голубева и др.), «Золотой ключик» (Г.Г.Кравцов, Е.Е.Кравцова и др.) - строятся на основе современных подходов к организации преемственных связей между дошкольным и начальным звеньями системы непрерывного образования. Но приоритетным направлением их реализации является качественная подготовка детей к обучению в школе, преодоление разного уровня развития детей через вариативные формы организации образовательного процесса. При этом область музыкального воспитания детей

иногда относят к блоку программ по выбору. В противном случае, наличие её в числе обязательных для прохождения предметных областей не предполагает разработку единой методологии осуществления дальнейшего перехода на следующую (среднюю) образовательную ступень. Преодоление разрыва в цепочке «детский сад - начальная школа» в музыкальном воспитании ведёт к возникновению нового разрыва на этапе «начальная школа – средняя школа» (возникают проблемы непрерывности в программно-методическом обеспечении данной области на новой образовательной ступени).

Огромный вклад в массовое музыкальное образование детей школьного возраста внёс Д.Б.Кабалевский, создатель художественно-педагогической концепции формирования музыкальной культуры школьников. Основные теоретические положения концепции указывают на такие ценные аспекты как сохранение и развитие опыта музыкально-педагогического образования и воспитания, выход музыкального развития школьников за пределы урока; необходимость программной обусловленности (структурной, тематической, методической, целевой) преемственности. Многие современные программы берут за точку отсчёта концептуальные положения музыкального развития детей, разработанные Д.Б.Кабалевским. Но, к сожалению, сегодня далеко не все ценностные установки концепции имеют практическое воплощение в массовой школе. Это связано с устоявшимися представлениями образовательной практики о второстепенности и дополнительности музыкального образования и воспитания, недопониманием значения музыкального развития ребёнка, неполнотой программно-методического обеспечения предметной области и отсутствием квалифицированных педагогических кадров.

Преемственность в музыкальном воспитании реализуется фрагментарно в системе дошкольного образования, не является фактором организации среды в школе как базовом звене образовательной системы (основной формой приобщения детей к музыкальным ценностям являются уроки музыки), преемственность между школьным и профессиональным образованием сосредоточена лишь на решении профильных задач (музыкальное развитие детей заканчивается в школе). Следовательно, для обеспечения преемственности в формировании музыкальной культуры необходима организация образовательно-воспитательного процесса, направленная на последовательное и поступенное музыкально-эстетическое развитие детей с дошкольного (раннего) возраста до высшей школы. При этом пристальное внимание следует уделить переходным между образовательными ступенями этапам развития ребёнка, когда музыка может стать незаменимым помощником в профилактике негативных проявлений асоциального поведения в детской и подростковой среде.

Решение проблемы преемственности в музыкальном воспитании детей зависит от кадрового потенциала образовательной системы.

Вопросы музыкального развития дошкольников и школьников в единстве, как правило, не рассматриваются при подготовке специалиста на средней и

высшей ступенях профессионального образования. Становлению и развитию профессиональных умений и навыков по осуществлению преемственности между образовательными звеньями может способствовать система повышения квалификации педагогов-практиков как ступень дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования взрослых. Целесообразно введение в программы повышения квалификации педагогических и руководящих кадров учебных модулей (спецкурсов, факультативов, проблемно-тематических семинаров и др.), которые позволят ориентироваться в научно-теоретических и методологических вопросах осуществления преемственности в процессах музыкального воспитания и образования, формах и методах её реализации, оценке результативности.

Т.о., преемственность в музыкальном воспитании детей должна быть основана на последовательном и непрерывном формировании музыкальной культуры личности и может быть успешно осуществлена при наличии следующих условий:

- общности ценностно-целевых установок реализуемых программ воспитания и обучения на разных ступенях образовательной системы;
- единстве методологических подходов в музыкальном воспитании детей, способствующих гармонизации познавательной, ценностно-ориентационной и творческой деятельности в процессе формирования музыкальной культуры;
- вариативности форм и методов организации музыкальной деятельности, способствующих активизации художественно-творческого потенциала и самостоятельности детей на каждом возрастном этапе;
- подготовке и повышении квалификации педагогов-практиков, ориентированных на решение проблем преемственности в формировании музыкальной культуры детей как части общей духовной культуры личности.

Л.В.Гордиевских
Научный руководитель: Гончарова Е.В.

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Человек – существо социальное. С первых дней своего существования он окружен себе подобными. С самого начала своей жизни он включен в социальные взаимодействия. Первый опыт социального общения человек приобретает еще до того, как научится говорить. В процессе социального взаимодействия человек приобретает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности.

В большинстве психологических теорий центральной является проблема взаимодействия человека с миром, и в ряде случаев она рассматривается

именно как приспособление, адаптация человека к миру. Однако в разных теориях само понятие адаптации получило самые разные трактовки. Успешная адаптация способствует нормальному развитию человека, поддержанию его душевного здоровья.

Социально-психологический аспект проблемы адаптации, также рассматривается некоторыми школами и направлениями. Социальная адаптация понимается ими как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды (а также как результат этого процесса). Несмотря на непрерывный характер социальной адаптации, ее обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности человека и его социального окружения (так, проблема социальной адаптации в детском возрасте обычно поднимается в связи с поступлением ребенка в детский сад, в школу). Важным аспектом социальной адаптации выступает принятие индивидом определенной социальной роли; этот аспект детально изучается в рамках особой теории ролей. Социальную адаптацию относят к основным механизмам социализации личности.

Эффективность социальной адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям социальной адаптации, крайним выражением которых является аутизм.

Социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей. С точки зрения психологии социализация не может, однако, рассматриваться как простое, механическое отражение личностью непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта. Усвоение этого опыта субъективно. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются, по-разному переживаются различными личностями, а потому разные личности могут выносить из объективно одинаковых социальных ситуаций различный социальный опыт. Это положение является одним из оснований, лежащих в основе прочной связи двух одновременно и противоположных и единых процессов – социализации и индивидуализации.

Процесс социализации может осуществляться как в специальных социальных институтах, так и в различных неформальных объединениях. К специальным социальным институтам, одной из важнейших функций которых является социализация личности, относятся дошкольные учебные заведения, школа, профессиональные учебные заведения (профтехучилища, техникумы, вузы), детские и молодежные организации и объединения. Важнейшим институтом социализации личности является семья. Социализация может носить одновременно регулируемый, целенаправленный и нерегулируемый, стихийный характер.

Как соотносятся понятия «воспитание» и «социализация»? Воспитание, по существу, есть одна из форм социализации личности, а именно управляемый и целенаправленный процесс социализации. Однако было бы большим упрощением

представлять себе дело так, будто в официальных социальных институтах (школа, например) социализация всегда имеет целенаправленный характер и не может быть по форме стихийной, а в неформальных объединениях – наоборот.

Можно выделять первичную и вторичную социализацию. Принято считать, что первичная социализация представляет собой нечто гораздо большее, чем просто когнитивное обучение, и связана с формированием обобщенного образа действительности. Характер же вторичной социализации определяется разделением труда и соответствующего ему социального распределения знания. Иначе говоря, вторичная социализация (П.Бергер, Т.Лукман) представляет собой приобретение специфического ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда. Существует и несколько иное представление, в рамках которого (Б.Г.Ананьев) социализация рассматривается как процесс, протекающий в следующих двух направлениях – становление человека как личности и становление человека как субъекта деятельности. Конечным эффектом этой социализации в виде личности и в виде субъекта деятельности является образование индивидуальности.

Личность – это не только социальный индивид, но и активный субъект социального развития, и, что не менее важно, активный субъект саморазвития. Таким образом, чрезвычайно важно не просто говорить об усвоении социального опыта индивидом, но необходимо обязательно рассматривать личность в качестве активного субъекта социализации. Более того, пожалуй, даже и процесс социальной адаптации личности следует рассматривать как активно развивающий, а не только как активно приспособительный. Процесс социализации не завершается по достижении человеком взрослости. Социализация личности, образно говоря, относится по типу к процессам «с неопределенным концом», хотя и с определенной целью. И продолжается этот процесс непрерывно на протяжении всего онтогенеза человека. Из этого следует, что социализация не только никогда не завершается, но и никогда не бывает полной.

Одним из средств социализации ребенка является процесс социального воспитания. Анализ современного состояния проблем социального воспитания свидетельствует о различных направлениях научного поиска в построении целостного педагогического процесса: определение целенаправленного воспитания в качестве доминирующего фактора социализации (Р.Оуэн, А.В.Мудрик, Б.З.Вульфов, С.Т.Шацкий, Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский и др.); виляние семьи на социальное развитие и воспитание ребенка (Аристотель, П.П.Блонский, А.В.Луначарский, В.А.Сухомлинский и др.); социализирующая функция среды (предметной, пространственной, природной, социальной); активная позиция ребенка в ее создании и использовании средового потенциала (А.В.Мудрик, Ю.С.Мануйлов, В.А.Ясвин и др.); принципы организации педагогического процесса социального воспитания (А.Дистервег, Л.И.Новиков, Н.Б.Крылова, Ю.С.Мануйлов, К.Д.Ушинский и др.); влияние социальных групп

на результативность социализации (П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, Н.Ф.Голованова, Дж. Мид, Б.З.Вульфов и др.).

Психолого-педагогические основы социального воспитания детей дошкольного возраста представлены в исследованиях С.А.Козловой, Р.М.Чумичевой, О.В.Дыбиной, Т.Ю.Купач и др. (разработка новых концепций); А.Д.Кошелевой, А.Д.Шатовой, Т.А.Репиной, О.В.Прозументик, М.И.Богомоловой, А.М.Виноградовой (психологические проблемы социального развития, изучение различных сфер социальных ценностей как содержательной и технологической основы педагогического процесса); М.Л.Иваненко, М.В.Кирилиной, Л.М.Захаровой, Л.В.Трубайчук (изучение проблем становления социальной компетентности детей и воспитывающих их взрослых); Е.А.Конышевой, Э.В.Онищенко, Н.Е.Татаринцевой, Л.В.Градусовой (проблемы формирования межличностной, гендерной, этнической толерантности).

Несмотря на многоаспектное изучение проблем социального воспитания детей дошкольного возраста, существующая практика свидетельствует о серьезных недоработках по данному направлению личностного развития. Современная теория и особенно – практика дошкольного образования имеют ряд ярко выраженных негативных тенденций, нивелирующих возможности реализации гуманистической и культурологической парадигм: отсутствие единых концептуальных оснований социального воспитания детей во все возрастные периоды дошкольного детства; недооценка роли психологических механизмов, неопределенность основных параметров социального развития в каждый возрастной период; необоснованность логики содержательного наполнения педагогического процесса, его технологическая непроработанность; недостаточно высокий уровень профессиональной и социокультурной компетентности взрослых.

Анализ материалов аттестации ДОУ показал низкий уровень реализации требований по данному направлению. По мнению Л.В.Коломийченко, это связано со слабой ориентацией руководителей и педагогов в современных комплексных и парциальных программах, отражающих разные аспекты социального развития и воспитания детей. Ориентация на отдельные парциальные программы предопределяет избыточность, содержательное доминирование отдельных видов социальной культуры. Игнорирование возрастных детей зачастую приводит к перегрузке содержания, к усложнению воспитательных задач. Отсутствие элементов региональной культуры, ограничение краеведческого материала делает содержание работы с детьми отстраненным от конкретных ценностей ближайшего окружения, нарушает принцип доступности и близости информации социальному опыту ребенка.

Особую сложность вызывает несовершенство процедуры отслеживания результатов социального воспитания. Поскольку в стандартах дошкольного образования содержание этого раздела рассредоточено по разным видам деятельности, в практике работы обнаруживаются трудности педагогов в определении целей и задач, показателей, критериев оценки, уровней социального развития.

Динамика достижений ребенка в пределах одного возрастного периода нефиксируема; мониторинг качества работы по этому направлению осуществляется ситуативно, порой с применением неадекватных методик, отражающих лишь отдельные проявления уровня освоения используемых программ.

Анализ данных, полученных разными авторами, свидетельствует о доминировании авторитарного стиля взаимодействия педагогов с детьми, его немотивированном, учебно-дисциплинарном характере. Кроме того, наблюдаются сложности установления личностно-ориентированного взаимодействия: недостаточный учет индивидуальных, половых, национальных особенностей, редкая возможность самостоятельного выбора детьми занятий по интересам, нетерпимое отношение к их затруднениям, частое ограничение детской активности, порицания, запрещения, доминирование педагога над детьми в указаниях, требованиях и т.д.

Недостаточно реализуются и потенциальные возможности семейного воспитания в социализации ребенка: низкий уровень психолого-педагогической компетентности и социальной культуры родителей, недопонимание ими самоценности дошкольного детства в социально-личностном развитии; отсутствие информации о специфике, индивидуальных особенностях, типологических характеристиках семей воспитанников у педагогов и руководителей ДОУ, отсутствие субъект-субъектного взаимодействия в триаде «воспитатели-дети-родители», эпизодичность в работе с семьей.

Перспективы дальнейшей работы связаны с изучением уровня социальной адаптации, социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

А.А.Панькова
Научный руководитель: Жмакина Н.Л.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К УСЛОВИЯМ ДОУ

В последние годы в связи с происходящими по всему миру социальными изменениями усилились процессы миграции населения. Людей все менее удерживает традиционный уклад жизни, социальные связи, природносредовые условия проживания и жизнедеятельности. Резкое изменение привычных условий жизни, вызванное переездом семьи в другую страну или регион, где иные культурные традиции, другой язык, приводит к дезориентации ребенка дошкольника из семьи мигрантов. Современное состояние проблемы социальной адаптации детей из семей мигрантов позволяет выявить недостаточную готовность педагогов к созданию условий, обеспечивающих адаптацию детей к новой социальной среде через взаимодействие с их родителями.

В документах ООН говорится, что в целях удовлетворения особых потребностей детей-беженцев и детей-мигрантов правительствам всех стран необходимо

увеличить поддержку международной деятельности по защите и оказанию помощи беженцам. При этом необходимо: особое внимание уделять женщинам и детям; обеспечить языковую подготовку в знак признания важности изучения языка для более эффективной интеграции мигрантов; предпринимать особые усилия для активизации адаптации детей-мигрантов, предоставляя им такие же возможности в получении образования и профессиональной подготовки, какие имеют граждане этой страны; в соответствии со статьей 10 Конвенции о правах ребенка делать все возможное для воссоединения семей; поощрять межрасовую гармонию и взаимопонимание культур с помощью соответствующих программ, включая обучение в школах по альтернативным методикам, способствующим разрешению споров и предотвращению конфликтов; создавать программы, которые направили бы энергию и творческий потенциал детей на самосовершенствование с тем, чтобы предотвратить их участие в преступлениях, актах насилия, исключить злоупотребление наркотиками.

Актуальность проблемы поддержки и защиты детей-мигрантов заключается в необходимости обеспечения для развития ребенка-мигранта всех социально-педагогических условий, способствующих гармоничному развитию, всестороннему становлению его личности, а также личностно-ориентированного образования в ДОУ, направленного на полноценное физическое и духовное развитие и взросление ребенка, основанных на практическом осмыслении, соблюдении педагогом прав ребенка, регламентированных Конвенцией ООН.

Детский сад и семья - важнейшие институты первичной социализации ребенка-дошкольника. И в семье, и в детском саду в общении с педагогами и сверстниками дошкольники осваивают пространство культуры, приобретают жизненные навыки, усваивают нормы поведения. В личностном взаимодействии взрослых с детьми, самих детей друг с другом происходит формирование и изменение мотивационно-ценностной системы личности ребенка, возникает возможность для предъявления детям социально значимых норм и способов поведения.

Современные исследования проблем миграции отличаются многогранностью и широким спектром изучаемых объектов. В целом большинство работ сконцентрировано на исторических, демографических и структурных особенностях миграции, при этом не достаточно мало работ, связанных с образовательной парадигмой миграции, с адаптацией, поддержкой и защитой детей-мигрантов.

Термин «мигрант» имеет сложное содержание, что и приводит к его отождествлению с понятием «иностранец». Мигрант - это лицо, совершающее переселение, меняющее местожительство внутри страны или переезжающее из одной страны в другую, чаще всего из-за экономической, политической, национально правовой нестабильности [1, 53].

Условно детей-мигрантов Н.М. Лебедева делит на три типа в зависимости от способов адаптации к новым жизненным установкам [3, 112].

Первый тип - дети русских, эмигрировавшие из горячих точек (способность к адаптации выражена лучше всего, однако социальное недоверие проявляется чаще всего в агрессивных формах поведения).

Второй тип - дети других национальностей, хорошо владеющие русским языком, с повышенной способностью к социальной адаптации; доверие к себе у них выражено намного сильнее, чем доверие к социальному миру, который воспринимается как враждебный, однако открытую агрессию проявляют редко, недоверие выражено в виде лживости и хвастовства.

Третий тип - дети других национальностей, недостаточно хорошо владеющие русским языком (выражение недоверия к себе, поиск опоры в учителях, стремление им понравиться, услужливость, ябедничество и т.п.).

Исследование личности ребенка-мигранта должно происходить по следующим параметрам [3, 62]:

- социальный статус родителей: мигранты, занимающие достаточно высокое положение, и те, у кого социальный статус ниже;
- национальная принадлежность: мигранты доминирующего этноса и представители других народов, а также мигранты этнически близких и различных общностей;
- причины, побудившие переменить место жительства: мигранты, уезжающие из-за межнациональной напряженности и те, кто уезжает по экономическим или иным причинам;
- способ реализации миграции: организованная и неорганизованная; индивидуальная, самостоятельная и т.д.;
- способы социальной и языковой адаптации детей мигрантов.

При этом Н.М. Лебедева акцентирует внимание на проблемах, с которыми сталкиваются дети-мигранты и которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса с такими детьми [3, 48]:

- степень материальной обеспеченности жизни и возможности образования;
- состояние здоровья ребенка-мигранта;
- сложившаяся в регионе система общественного образования и воспитания;
- материальные и воспитательные адаптивные возможности семьи;
- развитость общественной и государственной заботы о детях на федеральном и региональном уровнях.

Ряд авторов в своих исследованиях определяют особенности детей-мигрантов в процессе анализа их затруднений. И.В.Бабенко считает, что дети-мигранты испытывают затруднения при адаптации в поликультурной образовательной среде, в связи с повышенной тревожностью, иногда агрессией, неуживчивостью, страхом, отчужденностью от других людей и прочими признаками, являющимися следствием пережитого [1, 54]. В этой связи автор обращает внимание на необходимость усиления в процессе педагогического взаимодействия значения гуманной личностно-ориентированной поддержки, защиты детей в их адаптации, самоутверждении и самоорганизации.

Л.М. Сухорукова выделяет психологические особенности детей из семей мигрантов [4, 94]:

- выраженность культурной дистанции, т.е. степень, в которой иная культура воспринимается близкой или далекой, похожей или непохожей на собственную; она проявляется между детьми из семей мигрантов и местными детьми;

- уровень социальной, социально-психологической и дидактической адаптации; он проявляется во всех сферах жизнедеятельности детей;

- уровень самооценки, связанный с состоянием успешности, результативности или растерянности, страха и неуверенности в своих способностях; он проявляется как в учебно-воспитательном процессе, так и в ходе неформального общения со сверстниками;

- личностные особенности детей - их ценностные ориентации, направленность, характерологические особенности и др.

А.Л. Венгер определяет социальную адаптацию детей как процесс активного приспособления ребенка к новым условиям жизни. Показателем успешной социальной адаптации является высокий социальный статус индивида в данной среде, а также его удовлетворенность этой средой в целом. Показателем неуспешной социальной адаптации является перемещение индивида в иную социальную среду либо отклоняющееся поведение.

Успешности социальной адаптации детей-мигрантов способствует педагогическая поддержка со стороны образовательных учреждений и педагогов, работающих с этими детьми.

Г.Ф.Кумарина выделяет следующие этапы в социально-педагогической поддержке детей-мигрантов [2, 51]:

- предварительную психолого-педагогическую диагностику детей из семей мигрантов, выявление конкретных адаптационных проблем и трудностей;
- постановку социально-педагогических задач и планирование содержания деятельности с детьми и их семьями;
- воспитательную, педагогическую поддержку детей-мигрантов, оказание конкретной индивидуальной помощи в процессе адаптации;
- повторную диагностику, оценку и анализ полученных результатов на основе анализа результатов, полученных при диагностике детей.

Социальная адаптация детей-мигрантов может быть осуществлена успешно только при их педагогической поддержке, включающей специальные меры, связанные с созданием и поддержанием педагогических условий, достаточных для существования наиболее незащищенных групп (в том числе детей-мигрантов), испытывающих затруднения в процессе своей жизнедеятельности.

По мнению Е.В.Бондаревской педагогическая поддержка в социальной адаптации детей-мигрантов может быть обеспечена посредством личностно-ориентированного образовательного процесса. Это обусловлено тем, что личностно-ориентированное образование - это такое образование, которое не только вооружает человека знаниями, умениями и навыками, но и помогает ему в

решении его жизненных проблем. В контексте личностно-ориентированного образования воспитание рассматривается как гуманитарная практика, направленная на заботу и помощь детям-мигрантам, восстановление их естественно-антропологических прав (на этническую принадлежность, жилье, здоровый образ жизни и др.), на преодоление социальной дезадаптации. Культуросообразная личностно-ориентированная среда образовательного учреждения, в которой занимаются дети-мигранты, является необходимым условием уменьшения и частичного преодоления социально-психологического напряжения, дискомфортности, экзистенциального вакуума, страха, безысходности и других стрессовых состояний, в которых находятся дети-мигранты.

Оказание содействия, подкрепления и предоставление конкретных образовательных услуг для преодоления или смягчения тех жизненных обстоятельств, которые требуют поддержки социального положения отдельных детей или их групп – первостепенная задача дошкольных образовательных учреждений в социальной адаптации детей-мигрантов.

Литература

1. Конева Е.В., Лобас М.А. Особенности адаптации детей-мигрантов к русскоязычной школе // Научный поиск: сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. Ярославль, 2000, С. 52-57.

2. Кумарина Г.Ф. Состояния риска в развитии ребенка: актуальные проблемы педагогической диагностики, профилактики и коррекции // Материалы всеросс. науч.-практич. конф. «Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь». М., 1998. 438 с.

3. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. М., 1993. 214 с.

4. Лобас М.А. Особенности психологической адаптации детей-мигрантов к русскоязычной школе / Дис. … канд. психол. наук. Ярославль.,2001. 138 с.

С.Г.Преображенская

О ВОПРОСЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ

Тема «Современного дошкольного образования» очень глубокая, многогранная и подразумевает различные аспекты. Инновационные подходы к организации предметно-развивающей среды и жизнедеятельности в дошкольных учреждениях, использование здоровьесберегающих технологий, подготовка к школе, работа над социализацией ребенка в мире и множество других. Каждый из этих вопросов важен для современного дошкольного образования.

Начав работать над темой, мы задумалась. С позиции кого рассматривать этот вопрос: с позиции педагога, который ежедневно участвует в подготовке и осуществлении воспитательного, образовательного процесса общается с детьми, играет с ними, отвечает на их бесконечные «почему»? Или с позиции мамы, у которой подрастают две дочери. Ответ пришел сам собой. Современное дошкольное образование необходимо рассматривать неразрывно и только в тандеме педагогов и родителей.

Известно, что ни одна, даже самая лучшая программа и методика не может гарантировать полноценного результата, если её задачи не решаются совместно с семьей, если в дошкольном учреждении не создано детско-взрослое сообщество (дети-родители-педагоги), для которого характерно содействие друг другу, учет возможностей и интересов каждого, его прав и обязанностей.

В последние годы практически в каждом отечественном нормативно-правовом или методическом документе активно декларируется необходимость тесного сотрудничества общественного образования с семьей, психолого-педагогического просвещения родителей.

Такое внимание к проблеме объясняется, прежде всего, социально-экономическими преобразованиями в России, которые не могли не коснуться системы образования. В условиях роста научного знания в области педагогики и психологии значительно повысились требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения. В связи с обогащением науки новыми знаниями о развитии ребенка, о роли семьи в его личностном становлении, проблема повышения психолого-педагогической культуры родителей приобрела новое звучание и потребовала более глубокой комплексной проработки.

Еще одним доказательством актуальности рассматриваемой проблемы является кризис современной семьи: падение ценности родительства по сравнению с другими статусами индивида; преобладание малодетных семей; распространение альтернативных семей (материнская семья, сожительство, семья с раздельным проживанием супругов и т.д.). Все это постепенно может привести к падению социального престижа семьи и родительства, дегуманизации общества в целом.

Если задаться вопросом, какие психологические проблемы наиболее актуальны для людей XXI столетия, то проблема отсутствия общения займет одно из первых мест. Чрезмерная «интеллектуализация» воспитания, «технологизация» нашей жизни привела к тому, что дети чаще общаются с телевизором и компьютером, чем с родным человеком. Телевизор, компьютер, видео давно и прочно вошли в обиход малышей, начиная с первых лет жизни. Во многих семьях, как только ребенок научился сидеть, его усаживают перед экраном, который заменяет живое общение с близкими взрослыми, бабушкины сказки, мамины колыбельные, папины прибаутки. Сидение перед телевизором, кажущееся на первый взгляд безобидным, вполне устраивает всех, прежде, всего родителей: ребенок не докучает, не пристает, не безобразничает, значит можно заняться своими делами. Так почему все чаще и настойчивее мы стали говорить о столь неоднозначном влиянии средств массовой информации на детское сознание и какой дефицит общения с родителями испытывают наши дети.

Общение между ребенком и взрослым зачастую ограничивается выполнением взрослыми своих основных обязанностей по содержанию ребенка: накормить, одеть.

Очень часто, вечером, когда начинают забирать ребятишек из детского сада, я слышу голоса взрослых: давай быстрей, потом расскажешь, хватит болтать, ты меня замучил, ты мне надоел. В такие моменты мне хочется спросить: вы не виделись целый день, прошло всего каких-то десять минут, а малыш вам уже надоел.

Кроме того, ребенок является «громоотводом» негативных эмоций уставших, раздраженных взрослых. Не редки случаи, когда ребенок не только не имеет эмоциональной «подпитки» со стороны родителей, но и встречает на своем пути равнодушие, или агрессию. В свою очередь все негативные эмоции ребенок переносит на свое общение со сверстниками.

В результате отмечаются многочисленные проблемы детства: большой процент детей с отклонениями в развитии, не сформированность или искажение нравственных ценностей.

Проблема в том, что мы разучились играть, общаться с нашими детьми, мы разучились их слушать, а самое главное - слышать.

Поэтому, на наш взгляд, особое место в современном дошкольном образовании должно занимать образование родителей наших воспитанников, формирование родительской культуры, осознанного родительства, содействие восстановлению престижа материнства и отцовства. За воспитание детей несут ответственность родители, а все остальные социальные институты призваны поддержать и дополнить их воспитательную деятельность, в силу своей профессиональной компетентости и профессионального долга.

Дошкольное учреждение при условии грамотного построения работы обладает уникальной возможностью постоянного общения с семьей, взаимодействия с родителями, что помогло бы решению многих проблем из выше перечисленных.

Безусловно в каждом дошкольном учреждении работа с родителями: проводятся консультации, собрания, оформляются стенды, памятки, но ситуация не меняется. Вот почему так важно искать новые подходы, новые формы привлечения родителей к жизни детского сада, а значит к жизни ребенка в дошкольном периоде.

Какие же конкретные формы, помимо традиционных, можно предложить сегодня?

Одна из таких форм – это организация музыкальных творческих студий. Для этого была разработан проект программы «Ладошка в ладошке».

Цель программы - способствовать музыкальному развитию детей раннего возраста средствами музыкального воспитания и формирование эмоционального восприятия жизни через совместную деятельность с родителями.

Реализация поставленной цели представляется через обеспечение преемственности в вопросах воспитания и развития ребенка между семьёй и ДОУ, где музыкально – игровая деятельность является средством общего и социального развития, способом сохранения творческого личностного контакта между родителями и ребёнком.

Положительный результат можно ожидать только в том случае, если родители будут являться активными участниками совместной музыкально-игровой деятельности и только при наличии теплых эмоциональных отношений с ребенком. Благоприятные эмоциональные отношения между взрослым и ребенком создают основу для гармоничного развития маленького человека, его познавательной активности, самостоятельности, любознательности, развития творческого потенциала. Теплые эмоциональные отношения и контакты ребенка с родителями способствуют становлению более эффективных взаимоотношений подрастающего малыша с окружающим миром.

К сожалению, основная часть родителей не готова к полноценной воспитательной работе с малышами из-за недостаточных знаний. Поэтому вполне закономерно выделение следующего блока задач программы:

1. Обучать родителей эффективным способам творческого взаимодействия с ребёнком, умению организовывать досуг и игровую деятельность в кругу семьи.

2. Способствовать раннему развитию ребёнка через комплексную музыкальную деятельность в семье, обеспечивая родителей необходимыми пособиями для практической работы с малышами;

3. Разрабатывать аудиопособия, методические пособия, для детей и родителей с учётом возможности домашней работы по этим материалам.

Студию посещают дети младших групп со своими мамами и папами. Занятия проходят два раза в неделю, в вчерне время.

Практика показывает, что совместные занятия помогают адаптироваться детям в новых для них условиях, дети успешней усваивают музыкально-игровой материал, потому что осуществляется индивидуальный подход к каждому ребенку (мамы - проигрывают, пропевают, показывают). В свободное от занятий время родители имеют возможность воспроизвести в домашних условиях все то, с чем их познакомили на занятии. Все это оказывают огромное положительное влияние на музыкальное, эмоциональное развитие детей. И родителям и детям интересно вместе играть, петь, танцевать – взаимодействовать. Доказательством тому служит, то, что количество посещающих не уменьшается, а наоборот, приходят целыми семьями.

Нам, педагогам, очень важно учитывать, что осознание себя в новом статусе родителя сопровождается пересмотром жизненных принципов, системы ценностей, устремлений. Поэтому важно, чтобы рядом оказался грамотный педагог, на компетентную помощь которого могла бы рассчитывать семья. Педагог, обладающими такими качествами как открытость новому опыту, способность успешно осваивать новые социальные пространства и эффективно помогать другим в подобном движении. Свободное и при этом спокойное поведение взрослых дома и в детском саду, заинтересованное и доброжелательное общение с детьми должны быть направлены на достижение одной из нашей основной цели –это воспитание свободной и уверенной в своих силах личности. Личности, которой предстоит жить, работать в современной и обновленной России.

Н.А.Большакова

СВОЕОБРАЗИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ В РАЗВИТИИ

В последнее десятилетие XX в. в большинстве стран мира отмечались существенные изменения, связанные с развитием интеграции и формированием нового отношения государства и общества к детям с ограниченными возможностями здоровья, к детям с особыми нуждами, к детям-инвалидам.

Последние 10-20 лет интеграция успешно осуществляется в западноевропейских странах. Имеются определенные положительные результаты и в нашей стране, хотя менее существенные, учитывая наши трудные социально-экономические условия (Н. Н. Малофеев, 1996; Л.М. Шипицына, 1998, 2004).

Эти два слова - «сопровождение» и «интеграция» - в нашей стране еще 10 лет назад не употреблялись. Такие подходы были весьма слабо разработаны в науке и не применялись практически.

В настоящее время, когда в России систематически проходят международные конференции по проблемам интегрированного обучения и организации служб сопровождения, когда появился ряд законодательных актов, как федерального, так и регионального значения, центры психолого-педагогического и медико-социального сопровождения стали функционировать не только в крупных городах, но и во многих отдаленных регионах. Теперь слова «сопровождение» и «интеграция» вошли в наш повседневный обиход, ведется подготовка различных специалистов, выпускается специальная литература.

Особенно актуальной в наши дни становится проблема взаимоотношений с такими детьми в обществе, в детском саду, в школе и, конечно, в семье. Дети, имеющие проблемы в развитии, - сложная и разнообразная группа. Различные нарушения развития по-разному отражаются на формировании социальных связей детей. Как подчеркивают психологи и специальные педагоги, родители должны иметь правильное понимание сущности проблемы, особенностей развития их ребенка для успешной организации общения с ним, его воспитания. В частности, Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезина (1967) отмечают, что отчетливое представление родителями причин отклонения от нормального развития ребенка, а также возможных последствий, является необходимым условием для правильно организованного воспитания ребенка.

Авторы приводят два вида неправильных моделей воспитания в семьях, имеющих ребенка с проблемами в развитии.

1. Родители не уделяют должного внимания ребенку, предоставляют его самому себе. Это приводит к еще большему отставанию в развитии, развитию неадекватных реакций у ребенка.

2. Чрезмерная опека родителей. Ребенка жалеют, балуют, оберегают от трудностей, стремятся все выполнить за него. Это делает ребенка беспомощным и также приводит к еще большему отставанию в развитии.

А.Н. Смирнова в своей работе (1967), посвященной воспитанию проблемных детей, выделяет следующие формы отношения родителей к своим детям, имеющим проблемы в развитии.

1. Родители глубоко, даже трагически, переживают неполноценность ребенка, жалеют его, окружают чрезмерным вниманием; опекают, освобождая от посильных обязанностей. Чрезмерная опека лишает ребенка самостоятельности, возможности должным образом приспособиться к сложным жизненным условиям.

2. Не желая примириться с неполноценностью ребенка, родители преувеличивают его возможности, не замечая недостатков.

3. Родители стесняются неполноценности своего ребенка, прячут от людей, не посещают общественные места, лишая его жизненных впечатлений. Ребенок развивается медленно, растет забитым, робким.

4. Ребенок с проблемами занимает в семье положение «пасынка», его обижают, смеются над ним, подчеркивая его неполноценность. У ребенка часто подавленное состояние, он обидчив, раздражителен, упрям.

5. Родители не обращают внимания на ребенка, стараясь все воспитание переложить на школу.

Акцентируя внимание на спокойствии, терпеливости, справедливости и последовательности родителей в общении с проблемными детьми, А.Н.Смирнова (1967) также подчеркивает необходимость особого, индивидуального подхода к ребенку, учета его особенностей.

Известный американский педиатр Б.Спок, рассматривая семьи, имеющие проблемных детей, выделяет следующие виды отношений родителей к своему ребенку (1990).

1. Родители стыдятся странностей своего ребенка, излишне оберегают его. Ребенок не чувствует себя спокойным и в безопасности, он замкнут, неудовлетворен собой.

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

3. Родители постепенно приходят к выводу о безнадежности состояния ребенка, отказывают в проявлении к нему каких-либо знаков внимания, любви.

4. Родители не замечают проблем в развитии ребенка и доказывают себе и всему миру, что он ничуть не глупее других. Такие родители постоянно подстегивают ребенка, предъявляют к нему завышенные требования. Постоянное давление делает ребенка упрямым и раздражительным, а частые ситуации, в которых он чувствует себя некомпетентно, лишают его уверенности в себе.

5. Родители воспринимают ребенка естественно, позволяют бывать ему везде, не обращая внимания на взгляды и замечания. Ребёнок чувствует себя уверенно, счастливо, воспринимая себя таким, как все.

Б.Спок (1990) подчеркивает, что ребенок будет счастливее, если его не жалеют, относятся к нему естественно, тогда семья начинает говорить не о нем, а с ним.

Итак, все перечисленные виды отношений родителей к детям с проблемами в развитии, в общем, представляют собой своеобразное проявление нарушенных стилей воспитания, выделенных психологами в отношении «родители - нормальный ребенок»: гиперопека, гипоопека, эмоциональное отвержение, гиперсоциализация, за исключением того, что на взаимоотношения родителей и проблемных детей накладывается отпечаток специфичности данного ребенка. Как показал анализ литературы, эта специфика заключается в том, что неправильный стиль общения со стороны родителей может усугубить имеющуюся проблему развития детей.

Таким образом, родители - часто из-за большой любви к детям, которая не подкрепляется знанием основных закономерностей их психического развития - допускают грубые ошибки в воспитании, травмирующие детей, деформирующие их психику. Родители бессознательно используют такие модели воспитания, которые закладывают фундамент невротизации детей.

Для того, чтобы помочь родителям выстроить педагогически грамотные взаимоотношения с ребенком с нарушением в развитии, разработаны разнообразные методики. В частности, Л.М.Шипицына предлагает методику «Незаконченные предложения». В соответствии с техникой этой методики испытуемому предлагается закончить предъявляемые ему предложения. Предложения составлены таким образом, что допускается практически неограниченное разнообразие возможностей их завершения. Полученные фразы рассматриваются как отражение значимых, актуальных для личности переживаний.

Ф.И.О_____

1. Здоровье моего ребенка было бы хорошим, если бы___
2. Он заболел, потому что___
3. Когда я думаю о его болезни___
4. Чтобы лечиться, нам нужно___
5. Я хочу, чтобы когда-нибудь___
6. Когда стало известно о болезни моего ребенка, моя семья__
7. Когда мой ребенок видит врачей___
8. Его здоровье зависит, прежде всего, от___
9. Я думаю, что лечение его болезни___
10. Будущее кажется мне ___
11. Мои близкие думают, что я___
12. Я хотел бы, чтобы врачи___
13. Другим я посоветовал бы___
14. С такой болезнью, как у моего ребенка___
15. Если бы все знали, как я боюсь___
16. Чаще всего мне становится легче от___
17. Все ждут, что я___
18. Когда мы с ребенком приходим к врачу___
19. Если бы мой ребенок был здоров___

20. Среди многих других болезней болезнь моего ребенка___
21. С болезнью моего ребенка у меня связано чувство___
22. Если бы лечение___
23. Я верю, что в будущем___
24. В моей семье___
25. Когда я впервые узнал(а) о болезни ребенка____

Отношение родителей к дефекту ребенка может быть различным:

1) понимают проблемы ребенка, готовы к сотрудничеству со специалистами;
2) спокойно относятся к дефекту, но не принимают активного участия в коррекционной работе;
3) излишне драматизируют ситуацию;
4) негативно относятся к необходимости занятий с ребенком («Мой ребенок нормальный»);
5) безразличие.

От осознания родителями проблем ребенка зависит работа с ним.

Формы работы с семьей:

1. Родительские собрания.
2. Подгрупповые тематические консультации.
3. Индивидуальные консультации.
4. Открытые занятия.

Задачи:

1 – изучение условий жизни;
2 – пропаганда специальных и общепедагогических знаний;
3 – психологическое консультирование семьи.

Литература

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика: Педагогика Любви и Свободы. СПб:, 1993. 605 с.
2. Ильина Г.М. Семья как фактор социально-культурной интеграции ребенка-инвалида: Монография. Л., 2006. 176 с.
3. Специальная семейная педагогика/Под ред. В.И.Селиверстова, О.А.Денисовой, Л.М. Кобриной. М., 2009. 358 с.
4. Токарева С.Н. Социальные и психологические аспекты семейного воспитания. М., 1989. 79 с.

Т.А.Дергунова

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В Концепции модернизации российского образования подчеркивается, что образовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетентности. В число формируемых и развиваемых в школе ключевых компетенций учащихся,

должны войти информационная, социально - правовая, и коммуникативная компетенции.

Коммуникативная компетентность, по мнению Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.А. Соколова – это способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного речевого поведения. [1, 54].

В состав коммуникативной компетенции входят: лингвистическая компетентность, социо-культурная компетентность, компенсаторная компетентность, интерактивная компетентность, учебно-познавательная компетентность.

Коммуникативная компетенция чаще всего представляется в виде разного рода умений, одними из которых являются речевые умения (речевая компетентность). Поэтому важное место среди ключевых компетентностей занимает речевая компетентность. Процесс ее формирования рассчитан на весь период обучения в общеобразовательной школе. Основы речевой компетентности закладываются еще в начальной школе. И от успешности этого процесса на начальном этапе будет зависеть качество образования будущих выпускников российской школы. В этой связи особую значимость приобретают вопросы, связанные с исследованием процесса формирования речевой компетентности младшего школьника.

Проблеме формирования речевой компетентности младших школьников посвящен ряд исследований последних десятилетий, среди которых следует отметить работы А.Г.Антоновой, Е.А.Архиповой, О.А.Веселковой, Р.И.Говоровой, Н.В.Клюевой, О.Ф.Кармадоновой, Ю.В.Касаткиной, Т.А.Ладыженской, Л.И.Лежневой, И.И.Михайловой, Р.В.Овчаровой, Н.В.Пилипко, А.И.Шемшуриной и др.

Речевая компетентность младшего школьника рассматривается как интегративная характеристика его личности, включающая эмоционально-ценностное отношение к изучению языка и языковой деятельности, систему языковых знаний и умений, опыт речевого общения и поведения, осознанное привлечение средств родного языка в процессе речевой деятельности.

В начальной школе РФ учащиеся изучают родной язык. Это означает, что речевая компетентность младших школьников формируется под воздействием родного языка. В структуре речевой компетентности младшего школьника Н.И. Жинкин выделяет: языковую компетентность младшего школьника в области родного языка (т.е. речевую компетентность в области родного языка как учебной дисциплины и речевую компетентность в области дисциплин курса начальной школы, преподаваемых на родном языке). Структура речевой компетентности младшего школьника приводит к необходимости организации обучения родному языку в начальной школе в единой логике во избежание нарушения ее целостности. Изучение структуры речевой компетентности младшего школьника позволяет перейти к рассмотрению ее содержания. Вопрос о содержании речевой

компетентности младшего школьника является наиболее сложным в силу многоуровневой неоднозначности самого понятия.

Проблему определения содержания речевой компетентности исследовал целый ряд ученых, в том числе Е.В. Арцишевская, Е.Д. Божович, А.П. Василевич, В.А. Звегинцев, И.А.Зимняя, А.Е. Иванова, М.К. Кабардов, Л.В.Щерба и др. Так, в частности, М.К. Кабардов и Е.В. Арцишевская, опираясь на исследования Л.В. Щербы, определяют речевую компетенцию (или речевую компетентность) как потенциал лингвистических (языковедческих) знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации. Содержание речевой компетентности заключается в усвоении категорий и единиц языка, их функций, в постижении закономерностей и правил функционирования.

Е.Д. Божович описывает содержание речевой компетентности как совокупность конкретных знаний и умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной. В «Стратегии модернизации общего среднего образования» к содержанию речевой компетентности относятся знания, сведения о языке, частноречевые умения и навыки (орфографические, орфоэпические, правописные, лексические, грамматические, стилистические).

Анализ теории и практики формирования речевой компетентности младших школьников свидетельствует о ее существенных недостатках. Мало внимания уделяется формированию речевой компетентности младших школьников с учетом их индивидуальных показателей развития (уровень развития коммуникативных умений, наличие или отсутствие отклонений в психическом развитии). Недостаточно полно используются возможности таких практико-ориентированных средств формирования речевой компетентности, как сюжетно-ролевые игры, тренинги; не уделяется достаточного внимания формированию адекватной самооценки как одному из важных условий развития коммуникативной компетентности. Выявленные недостатки в теории и практике формирования речевой компетентности младших школьников объясняются наличием объективно складывающихся противоречий: между существующей потребностью поиска эффективных условий формирования речевой компетентности детей с позиций гуманистической педагогики, личностно-деятельностного подхода и преобладанием авторитарного подхода в практическом решении данной проблемы; между объективной необходимостью формирования речевой компетентности младших школьников и недостаточным организационно-методическим обеспечением данного процесса.

В связи с выше сказанным следует особо отметить, что речевая компетентность состоит в развитии речевых умений, формируется в процессе речевой деятельности и заключается в развитии различных видов речевой деятельности: говорения, чтения, письма, слушания.

Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик выделяют два основных взаимосвязанных направления, по которым можно улучшить постановку речевой работы в школе: совершенствование собственно речевой деятельности (говорения, письма, слушания, чтения); формирование отдельных речевых умений, создающих базу для обогащения речевой деятельности.

Совершенствование речевой деятельности предполагает оттачивание в целом комплекса речевых умений, так как для ее осуществления необходимо выполнение всех речевых действий. Плодотворным этот процесс станет, только если будет уделяться достаточно внимания для формирования каждого из умений. Вот почему первое направление обучения речи опирается на второе, которое предусматривает отработку именно отдельных действий, осуществляемых на разных этапах речевой деятельности, то есть формирование отдельных речевых умений.

Умения, обеспечивающие речевую деятельность: создание и восприятие высказываний можно представить в виде обобщенного перечня.

Умения, необходимые для создания высказываний (для говорения и письма).

1. Умение ориентироваться в ситуации общения. Осознавать: о чем будет высказывание, кому оно адресуется, при каких обстоятельствах, зачем создается (чтобы поделиться чем-то, выразить свои чувства, сообщить, объяснить что-то, воздействовать на собеседника).

2. Умение планировать содержание высказывания: осознавать его тему и основную мысль; намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, примерное содержание каждой части будущего текста.

3. Умение реализовывать намеченный план, т.е. раскрывать тему и развивать основную мысль, формулируя каждую мысль.

4. Умение контролировать соответствие высказывания замыслу, ситуации общения, т.е. оценивать содержание с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения, используемые средства языка с точки зрения задачи речи, основной мысли, требований культуры речи, этическую сторону речевого поведения; если позволяют условия, вносить исправления в свое высказывание.

Умения, необходимые для восприятия высказываний (для слушания и чтения).

1. Умение осознавать свою коммуникативную задачу.

2. Умение по заголовку, по началу, а также по другим внешним признакам.

3. Умение понимать значение слов, смысловую нагрузку форм слов, конструкций, интонации; выделять элементы высказывания.

4. Умение осознавать степень понимания текста, глубину проникновения в его смысл, понимание авторской позиции, отношение к ней.

Перечисленный перечень умений отражает те действия, которые выполняют люди в процессе речевой деятельности, и может служить основой действий учителя при организации учебной работы по формированию речевой компетенции младших школьников.

Литература

1. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно–методическое пособие. Омск., 2003.

М.В.Ромаева

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, С.А. Зыков, А.Г. Зикеев определяют общение как важный вид человеческой деятельности для развития личности. Потребность в общении действительно относится к базовым потребностям человека. Удовлетворение этой потребности есть одно из условий полноценного развития и формирования личности ребенка. В общении ребенок получает разнообразную информацию, формируется его мыслительная деятельность, развиваются человеческие эмоции, социальное поведение.

Речевое недоразвитие отрицательно влияет на развитие всех психических процессов детей. Школьники с нарушением слуха не получают достаточного социального опыта прежде всего из-за трудностей общения с окружающими детьми взрослыми. Из-за дефекта слуха и недоразвития речи младших школьников характерно неадекватное отношение к себе и к окружающим. Отмечается неумение правильно реагировать на замечание, вступать в общий разговор, выражать свои чувства и мысли, реагировать на эмоции других и т.д. Трудности общения снижают у школьника потребность в коммуникативной деятельности, способствуют формированию душевной замкнутости, снижают адаптацию в обществе.

Как указывается в исследованиях Р.М.Боскис, Л.С.Выготского, А.Г.Зикеева, С.А.Зыкова, Т.С.Зыковой, К.Г.Коровина для развития умения общения с окружающими, усвоения опыта социальных отношений и дальнейшей адаптации среди слышащих необходимы благоприятные условия воспитания и целенаправленная коррекционная работа с ребенком как в семье, так и в школе. В современной специальной школе I и II вида воспитательный процесс направлен на развитие потенциальных возможностей личности каждого ученика, расширение, обогащение индивидуального опыта ребенка в познании окружающего мира и человеческих отношений.

Устная речь с самого начала формируется как средство коммуникации, так как дети обучаются общению с окружающими к устной форме. Учитывая значение устной речи для жизнедеятельности человека и возможность глухих и слабослышащих детей овладеть ею, школа одну из своих задач видит в обучении воспитанников устной речи. В этой связи важным направлением деятельности на внеклассных занятиях является развитие слухового восприятия с использованием

индивидуального аппарата и речи как средства общения; формирование словаря, понятий, развитие в речевой деятельности представлений о предметах и явлениях, внятность произношения.

Каждое из двух направлений имеет свои задачи, содержащие методические приемы достижения результатов. Задачей внеклассного занятия является закрепление и развитие приобретенных умений и навыков в ходе учебных занятий, т.е. включение материала развития слухового восприятия (далее РСВ) и произношения в свободную речевую и слуховую деятельность; расширение представлений о мире окружающих звуков, выработка ориентировки и звуковой среде.

Как указывает Л.П.Назарова, что развитие слухового восприятия во внеклассное время может осуществляться в двух направлениях, а именно:

- в ходе выполнения режимных моментов, любых внеклассных мероприятий;
- в ходе специально организованных мероприятий по РСВ.

Большое значение придается реализации первого направления, т.к. оно занимает всю вторую половину дня школьника. В связи с разнообразной практической деятельностью во внеклассное время, в играх, в условиях возникновения и моделирования реальных жизненных ситуаций общения организуется речевая среда для развития речевого общения воспитанников друг с другом и с педагогом.

Выработанные педагогическим коллективом единые требования к речи детей, объем словаря для усвоения во внеклассное время, уточненный словарный материал, необходимый для проведения режимных моментов и внеклассных мероприятий, создают условия для развития речи учащихся, так как все действия ребенка должны сопровождаться необходимым речевым оформлением. Во внеклассное время необходимо использование ЗУА. В общении с младшими школьниками сурдопедагог - воспитатель использует устную, письменную, а в первоначальный период устно-дактильную речь.

Для развития речевой деятельности на внеклассных занятиях следует сочетать словесный и наглядный материал в практической деятельности, чтобы дети с нарушенным слухом понимали смысл поставленного вопроса, задания, ситуации. Определение последовательности выполнения практических действий, обобщение, соединение наглядного и словесного материала, усвоение понятий и словаря в практической деятельности способствуют его осознанию. В любой внеклассной деятельности эффективным для осмысления является опора на письменную речь, использование зарисовок, доступных схем, применение сравнения, определение основных признаков, по которым сравниваются объекты. Приемы сравнения, сопоставления, самостоятельное формулирование вопросов и ответов, дополнение ответов товарищей, доказательство высказанного, составление плана или отчета о выполненных действиях - все это активизирует речевую деятельность детей.

Во внеурочное время воспитатели формируют устную разговорно-обиходную речь неслышащих в условиях моделирования реальных ситуаций общения воспитанников друг с другом и с педагогом.

Учащиеся воспринимают разговорно-обиходную речь слухозрительно, зрительно и на слух с использованием индивидуальных аппаратов.

Для развития коммуникативной функции речи возможно применение на занятиях приема общения воспитателя с детьми через ученика «маленького учителя», работа парами, в подгруппах. Дети учатся в общении понимать просьбы и указания воспитателя, товарищей, задавать вопросы, выражать просьбы, отчитываться о выполнение задания, постепенно начинают участвовать в диалогах с товарищами и педагогом в условиях разной деятельности.

На внеклассных занятиях, на самоподготовке широко используется физкультпаузы для снятия утомления детей, включающие двигательную деятельность детей в сочетании с речью, что позволяет дополнительно работать над развитием слуха и речи детей.

Наиболее действенными приемами развития речевых умений и навыков правильного речевого поведения является моделирование и обыгрывание реальных ситуаций общения через упражнения, основанные на моделировании проблемных ситуаций речевого общения, ролевые тренинги и сюжетно – ролевые игры, разработанные коллективом ученых дефектологов под руководством З.А.Пономоревой.

Первая группа - моделирование микроситуаций общения с использованием речевого этикета, усвоенного на уроке. На занятиях создается микроситуация общения, побуждающая детей включиться в разговор по общему делу, т.е. договориться, кто что делает, как будет задание. Обговаривается, что нужно для выполнения, как спросить и ответить. Воспитатель предлагает детям образец вопроса или высказывание он не только создает, но и изменяет ситуацию общения, что побуждает участников игры или творческого занятия обращаться друг к другу с вопросами и решать возникшую проблемную микроситуацию, соблюдая правила этикета. Далее постепенно вводится вторая группа упражнений: проблемные ситуации с заданным сюжетом. Учащиеся с помощью воспитателя распределяют роли в игровой ситуации и разыгрывают сюжет. Важны все стороны общения: речевое поведение воспитанника и воспитателя, общение ребенка со взрослыми и сверстниками, повторение за учителем новых слов и фраз.

Третья группа упражнений: проблемные ситуации с неоконченным сюжетом общения. Предлагается самостоятельное придумывание окончания игрового сюжета, составление диалога для разыгрывания речевой ситуации.

Четвертая группа упражнений более сложная, так как предполагает моделирование ситуаций по заданной теме общения. Учащиеся с помощью учителя придумывают ситуацию общения, диалоги, соответствующие предложенной теме. Материалы упражнений и темы заданий знакомы детям, речевой этикет в разных ситуациях усваивается сначала на уроке. Усваивая речевой материал, проговаривая его с помощью учителя в разных ситуациях, у школьников развивается общение.

Использование ролевых тренингов, имитационного моделирования ситуаций общения развивает у детей уверенность, снижает психические стрессовые переживания и формирует взаимоотношений в общении с окружающими.

Обучение сюжетно-ролевой игре способствует усвоению разных ролей, помогает нейтрализовать неуверенность, развивается произвольность поведения. Дети учатся действовать в различных ситуациях, познавать их, руководствоваться мотивами поведения. В игре ребенок постепенно усваивает разные роли и начинает понимать отношения между людьми, а после многократного повторения различных ситуаций и овладения речевым материалом у ученика появляется уверенность в себе. При этом в игре не просто взаимодействуют разные роли, а моделируются жизненные ситуации, позволяющие закрепить логику речевого поведения.

Особое внимание уделяется закреплению правильного произношения учащихся. Воспитателю необходимо знать требования программы по обучению произношению и развитию слухового восприятия, учитывая, над какой стороной речи в данный момент работает учитель на индивидуальных занятиях и уроках. Обязательно следует четко представлять уровень слухозрительного и слухового восприятия речи и произношения каждого ученика и уметь применять общеизвестные методические приемы коррекции нарушений. При общении школьников воспитатель постоянно следит за произношением, исправляет недостатки речи, развивает у учеников слуховое внимание к речи воспитателя, к высказываниям товарищей по группе. Формирует умение исправлять ошибки в речи друг друга.

Воспитатель следит за временем участия в речевом общении на занятии каждого воспитанника, повышая их речевую активность, развивает навык чтения с губ.

Таким образом, для решения задач по формированию коммуникативных навыков детей с нарушенным слухом во внеурочное время сурдопедагог - воспитатель предусматривает создание слуховой речевой среды на базе целенаправленного развития слухового восприятия и формирования произношения при использовании индивидуальных слуховых аппаратов. Работа с детьми осуществляется в ходе выполнения режимных моментов, внеклассных мероприятий, специально организованных занятий по развитию слухового восприятия, с учетом знаний индивидуального уровня слухозрительного и слухового восприятия речи и навыков произношения, а также знаний программных требований и осуществления тесной взаимосвязи с сурдопедагогами - учителями.

Литература

1. Бойков Д. И., Бойкова С. В. Как учить детей общаться: Руководство для детского психолога и логопеда. СПб., 2004. 352 с.

2. Методика преподавания русского языка в школе глухих: Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.М. Быковой. М, 2002. 400 с.

3. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. М., 288 с.

4. Пенин Г.Н., Пономарева З.А., Красильникова О.А., Кораблева Л.В.Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Учебное пособие / Под ред. проф. Г.Н. Пенина и доц. З.А. Пономаревой. СПб., 2006. 496 с.

Е.В.Хвостова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФОЛЬКЛОРНОГО АНСАМБЛЯ

Коммуникативная направленность процесса обучения – одно из направлений гуманизации образования. Готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности; толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы – требования, предъявляемые сегодняшним обществом к выпускнику школы. Воспитание нравственного человека, готового к активному взаимодействию с окружающим миром, инициативного, самостоятельного, владеющего навыками сотрудничества в разных видах деятельности – приоритетная задача образования на современном этапе.

Формирование коммуникативной компетенции, определенной в основополагающих документах как ключевой, решающей проблему активной социализации личности, обеспечивается достаточным уровнем развития у человека коммуникативных умений и навыков.

Потребность в общении – одна из самых главных в жизни человека. Вступая в отношения с окружающим нас миром, мы сообщаем информацию о себе, взамен получаем интересующие нас сведения, анализируем их и планируем свою деятельность в социуме на основе этого анализа. Эффективность этой деятельности зачастую зависит от качества обмена информацией, что в свою очередь обеспечивается наличием необходимого и достаточного коммуникативного опыта субъектов отношений. Чем раньше осваивается этот опыт, чем богаче арсенал коммуникативных средств, тем успешнее реализуется взаимодействие. Следовательно, самореализация и самоактуализация личности в социуме напрямую зависит от уровня сформированности ее коммуникативной культуры.

Можно ли говорить о формировании и развитии коммуникативной компетенции у младшего школьника или это прерогатива старшей школы? Существуют разные точки зрения на проблему. Чтобы найти ответ, необходимо точно определить содержание понятий о компетенции и компетентности речевой, языковой и коммуникативной.

Если мы обратимся к словарям, то узнаем, что компетенция – круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, а компетентный человек – «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области» [11, 282],обладающий основательными знаниями. Следовательно, компетентность – обладание основательными знаниями в какой-либо области.

Языковая компетенция – это совокупность знаний о языке как системе: история, культура и законы развития, структурные единицы и способы их соединения. Эта компетенция реализуется в системе языковедческих дисциплин: языкознание общее, имеющее предметом общие законы строения и развития языка, и частные области языкознания, изучающие отдельные языки или их

группы, семьи, например, русистика, романистика, а также ареальная лингвистика, типология языков и т.д.

Языковая компетентность – владение определенным объемом научных знаний о языке как исторически сложившейся и постоянно развивающейся системе звуковых, словарных и грамматических средств, предназначенной для целей сохранения и передачи информации и коммуникации.

Речевая компетенция соотносится с языковой как теоретическое знание и практическое исполнение. То есть для реализации ее требуется знание структурных единиц языка и правил их соединения и употребления в устной и письменной речи в соответствии с целью высказывания, внешними и внутренними условиями в которых данный речевой акт происходит. Речевая компетентность реализуется через овладение видами речевой деятельности: аудирование (восприятие на слух), чтение, устная и письменная речь (говорение и письмо), информационная переработка текста. Первые два относятся к рецептивным (основанным на процессе восприятия чужой речи), говорение и письмо – к продуктивным (основанный на воспроизведении по образцам и собственном речевом творчестве). Информационная переработка текста является смешанным видом, поскольку включает в себя и рецептивные, и продуктивные приемы.

Коммуникативная компетентность является самым широким понятием из трех, поскольку включает в себя вышеописанные компетентности как составляющие части. Кроме освоения упомянутых языковой и речевой компетенций, для успешной реализации акта коммуникации субъекты должны владеть и знаниями о невербальных средствах общения: кинестетика (мимика, пантомимика, жестикуляция); следует учитывать возможность различий в интерпретации того или иного жеста в разных культурах, например кивок головой, означающий в России согласие («да»), и повороты головы из стороны в сторону, имеющие значение отказа («нет»), в Болгарии имеют обратное значение; постурология (позиции и позы тел во время коммуникативного акта); проксемика (организация пространственного и временного аспекта общения); паралингвистика (тембр голоса, диапазон, тональность и т.д.); экстралингвистика (темп речи и дополнительные средства: паузы, покашливание, плач, смех и т.д.).

Может ли учащийся начальной школы быть коммуникативно компетентной личностью? Если принять положение, что формирование компетенции – это не конечный продукт, а процесс освоения какой-либо области знаний, умений, навыков и норм, продолжающийся в течение всей жизни и деятельности субъекта в социуме, то станет очевидно, что нельзя четко определить возрастные границы этого процесса. На каждом этапе своего развития, от нуля и до окончания своего существования как субъекта взаимоотношений, человек совершенствуется, повышая уровень своей компетентности. И можно говорить лишь о соответствии уровня ее развития на данном этапе возрастным нормам, принятым в обществе в описываемый момент.

Компетентность ребенка в разных видах деятельности проявляется не только в том, что он обладает знаниями, умениями и навыками, но и способен на их основе принимать собственные решения в зависимости от ситуации. Таким образом, младший школьник, владеющий коммуникативными умениями и навыками на уровне, достаточном для успешной самореализации в учебной, творческой и прочих видах своей деятельности, может считаться коммуникативно компетентным на данном этапе развития. А процессу совершенствования его компетенции предела нет.

Необходимость совершенствования коммуникативных умений младших школьников особенно актуализируется в условиях занятий ребенка в творческом коллективе, при наличии перспективы концертных выступлений, где общение происходит в нескольких направлениях: с ровесниками – коллегами по коллективу, с педагогами, аудиторией, с исполняемым произведением. К сожалению сегодня педагоги дополнительного образования и организаторы внеклассной работы, руководители кружков, стремящиеся создать на своих занятиях условия для наиболее полной самореализации личности ребенка, вынуждены идти методом проб и ошибок, что, в силу дефицита времени на занятиях, приводит к полному отказу от работы по развитию универсальных, надпредметных умений и навыков, среди которых и коммуникативные.

Выходом из создавшейся ситуации может стать изменение отношения к процессу обучения и воспитания ребенка в творческом коллективе: не натаскивание в каком-либо виде исполнительства, а реализация личностного потенциала через общение с произведением искусства. В этом случае исполнительские навыки будут выступать как средство постичь и передать другим идею автора и свою оценку. Это может быть отнесено и к освоению коммуникативных умений.

Работа по развитию речи как универсального средства коммуникации на занятиях детского фольклорного ансамбля не предполагает замену систематических занятий с педагогом-дефектологом, логопедом или уроков словесности. Но организованная в системе, она может существенно повлиять на освоение основ традиционной коммуникативной культуры российского народа. Игровая природа фольклорного материала позволяет решать обучающие, воспитательные, развивающие, коррекционные задачи, не создавая стрессовых ситуаций для ребенка.

Фольклор представляет собой уникальную кладовую материала для разработки речевых игр и упражнений. Многообразие жанров, анонимность материала, игровая природа фольклорного действа, коллективность (артельность), традиционность и потенция к сотворчеству и импровизации – качества, позволяющие создать максимально комфортные условия для развития коммуникативных умений и самореализации творческого потенциала ребенка. Демократичность фольклорного материала позволяет использовать авторские, исторические и современные игры и упражнения. Кроме того, фольклор, избегая прямого воздействия, иносказательно, исподволь формирует систему нравственных ценностей ребенка.

Сценическая работа артиста фольклорного ансамбля представляет собой синтез различных видов деятельности: разговорный жанр, пение, хореография, театрализация (рубашечники, вертеп, балаганчик). Следовательно, необходимо построить репетиционную работу таким образом, чтобы дети, начиная работу в ансамбле с наиболее комфортного для себя амплуа, постепенно осваивали «смежные профессии».

Для наиболее успешного решения поставленных задач занятия ансамбля организуются в форме посиделок. Этот выбор обусловлен специфическими особенностями такого традиционного для российского (не только русского) народа времяпрепровождения, как семейного, так и общинного.

На занятии воссоздается подобие модели традиционной крестьянской семьи – коллектива, представленного несколькими возрастными группами, обеспечивающего каждому ребенку достаточный спектр взаимодействий с ровесниками и старшими, сохраняющий адекватность усвоения коммуникативного опыта.

Посиделки предполагают живое, непосредственное общение, позволяют включить любые виды работы: игры, сказки, загадки, скороговорки, речевую импровизацию, пение, элементы хореографии и т.п. Атмосфера посиделок очень демократична, здесь не так явно проявляются иерархические и субординационные отношения, все равны в праве начать игру или предложить иной вид деятельности. Избранная форма позволяет избежать жесткой регламентации, допускает импровизацию, экспромты по сложившимся на занятии ситуациям, возникающим, как правило, вокруг актуальных для участников ансамбля этических или эстетических проблем. Элементы занятий могут чередоваться свободно, но желательно, чтобы между однонаправленными видами работы не было большого временного разрыва. Например, дыхательная гимнастика, упражнения для развития речевого голоса или распевание и работа над песней не должно надолго отстоять друг от друга, иначе снижается их эффективность. С другой стороны, возрастные особенности участников ансамбля требуют для сохранения активного внимания смены видов деятельности. Следовательно, работа должна быть спланирована таким образом, чтобы достичь максимально возможного результата и не переутомить детей.

Композиционно занятие выстраивается как художественное произведение: вступление, завязка, развитие, кульминация, завязка, финал. Это обусловлено принципами общей и художественной педагогики: комплексный характер задач (воспитание, развитие, обучение), образная целостность занятия, отбор материала по признакам художественной ценности и педагогической целесообразности, тематическое построение занятия, научная достоверность информации, доступность, занимательность, связь с жизнью.

Игровой и тренинговый материал для работы отбирается и разрабатывается в соответствии с целями и задачами совместной деятельности. Используются преимущественно народные игры, а также авторские и адаптированные современные игровые техники, ориентированные в трех направлениях работы:

1. Языковые игры – развлекательные, но всегда содержащие дидактический элемент, по весомости которого и классифицируются на наблюдательные, конструктивные, продуктивные, творческие; в эту группу входят игры словесные, грамматические, буквенные и пр. (Антонова Л.Г., 1997; Ефимовский Е.С., 2004; Пилипко Н.В., 1999; Грудцына Н.Г., 1998 и др.); функция этих игр заключается в формировании языковой компетенции детей. Например, игра «Восстанови пословицу». Цели проведения игры: познакомить с новыми пословицами, помочь в понимании скрытого смысла высказываний, научить строить логически завершенное предложение. В таблице на доске (в условиях занятий-посиделок предпочтительнее карточки с написанными частями пословиц) в левом столбце – начала пословиц, в правом – окончание. Нужно найти и соединить начало и окончание пословицы, объяснить смысл высказывания. Если пословица незнакома детям, обсудить ее смысл.

Начало	Окончание
Век живи	твоя неделя
Дареному коню	а дома лучше
Как аукнется	чем никогда
Любишь кататься	щепки летят
Не зная броду	век учись
Чем дальше в лес	в зубы не смотрят
Лес рубят	не суйся в воду
Делу время	так и откликнется
Не в свои сани не садись	люби и саночки возить
Поспешишь	потехе час
Лучше поздно	не садись
Семь раз отмерь	людей насмешишь
Мели, Емеля,	один раз отрежь
В гостях хорошо	тем больше дров

Во время занятий можно предложить подвижный вариант игры: раздать детям вперемежку начала и окончания пословиц и по команде составлять целое.

Игра «Бином фантазии» (Дж. Родари, 1973; Грудцына Н.Г., 1998), способствующая развитию образного мышления, творческого воображения, импровизации.

2. Риторические игры, в процессе исполнения которых происходит освоение культуры общения, усваиваются секреты красивой и правильной речи, овладение техническими приемами (Антонова Л.Г., 1997; Грудцына Н.Г., 1998; Козлянинова И.П., Чарели Э.М., 1992, Чарели Э.М., 1991; Чудинов А.П., Чудинова Е.А., 1997; Чудинов А.П., Нахимова Е.А.,2001 и др.). Например, досуговая игра «Снежный ком» (Грудцына Н.Г., 1998). Цель игры: развитие фантазии, умения внимательно слушать, развитие слуховой и образной памяти. Играют все желающие сидя в кругу. Первый передает соседу слева ключ (можно имитирующий его предмет или ключ воображаемый) со словами «Я продаю тебе ключ

от королевского замка». Сосед передает ключ дальше, быстро повторив эту же фразу, и так далее, пока ключ не вернется к первому игроку. Первый игрок произносит фразу: «Я продаю тебе шнурок, на котором висит ключ от королевского замка». Играющие передают ключ, повторяя слова первого. Третий круг сопровождается словами: «Я продаю тебе мышонка, который перегрыз шнурок, на котором висит ключ от королевского замка». Четвертый круг: «Я продаю тебе кошку, которая съела мышонка, который перегрыз шнурок, на котором висит ключ от королевского замка». Последний круг: «Я продаю тебе собаку, которая покусала кошку, которая съела мышонка, который перегрыз шнурок, на котором висит ключ от королевского замка». Побеждает тот, кто повторил всю фразу быстро, не пропустив ни одного слова. Можно выполнить вариант игры, когда долготоворка сочиняется по фразе от каждого играющего. Более сложный вариант: придумать связный и логично завершенный сюжет сказки, стихотворения и пр. Для выполнения этого варианта дети уже должны иметь представление о структуре текста и композиционном строении. В этом варианте присутствуют признаки языковой игры.На освоение невербальных коммуникативных средств направлены игры «Немое кино» (Грудцына Н.Г., 1998), «Говорящая рука» и пр. На основе упражнений по риторике были разработаны диалоговые игры «Ярмарка» (Чудинов А.П., Чудинова Е.А., 1997, упр.11, 12, с.7), «Телефон» (Чудинов А.П., Нахимова Е.А.,2001, упр.17, с.39) и др.

3. Психокоррекционные игры, способствующие формированию чувства эмоционального комфорта детей, уверенности в своих силах, умения ориентироваться в мире взаимоотношений с окружающими (Д.Х.Вагапова, Н.В.Самоукина, Н.В.Пилипко и др.) Например, игра «Знакомство» («Клубочек», «Снежный ком» и другие варианты названия психологической технического приема). Группа сидит в кругу (на репетиции – вокруг стола). Ведущий (взрослый или ребенок) бросает кому-либо из участников клубок, оставляя начало нити у себя, и задает вопрос. Например: «Как тебя зовут?» или «Что ты любишь?» Ребенок, поймав клубок, дает ответ и перебрасывает клубок с вопросом следующему игроку, намотав нить на палец. Постепенно все играющие окажутся связанными множеством нитей. Эта игра имеет высокий уровень диагностичности: легкость вступления игроков в контакт, предпочтения и симпатии, стремление завести новых знакомых или тяготение к сложившейся компании, круг интересов и т.д. Игры «Хвост дракона», «Паровозик» (Самоукина Н.В.) и подобные облегчают вступление в контакт в незнакомом обществе. «Животное», «Чужеземец» и прочие – помогают преодолевать аудиторный шок и коммуникативные барьеры.

На каждой репетиции проводятся игры каждого типа, но, варьируя уровни сложности и продолжительности, чтобы не перегружать детей.

Таким образом, внеклассная деятельность, организованная в традициях коллективного (артельного) бытования российского фольклора, безусловно, будет способствовать наиболее успешному развитию коммуникативных умений младших школьников, поскольку позволит эффективно решить три основные

задачи: конкретно-познавательную, связанную с образовательной ситуацией, коммуникативно-развивающую, направленную на освоение основных навыков общения между членами группы и вне ее, социально-ориентационную, предполагающую формирование гражданской позиции, необходимой для адекватной социализации индивида в обществе.

Литература

1. Антонова Л.Г. Развитие речи. Уроки риторики. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль., 1997. 224 с.
2. Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. Изд. 2-е, стереотипное. М., 2001. 460 с.
3. Грудцына Н.Г. Риторические игры на уроках риторики, русского языка, литературы и внеклассного чтения. М., 1998. 72 с.
4. Ефимовский Е.С. Игры, стихи, загадки для развития речи. С.Пб., 2004. 64 с.
5. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). М., 2004. 32 с.
6. Народное искусство в воспитании детей. Книга для педагогов дошкольных учреждений, учителей начальных классов, руководителей художественных студий /Под ред. Т.С. Комаровой. М., 2000. 256 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 3-е, стереотип. М., 1996. 928 с.
8. Орф К. Шульверк. Итоги и задачи. В кн.: Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А. Апраксина. Серия: Библиотека учителя музыки. М., 1990. 207 с.
9. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1993. 144 с.
10. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют… Психологический практикум. Дубна., 2000 г.
11. Чудинов А.П., Нахимова Е.А. Практическая риторика и культура речи: Сборник упражнений. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2001. 128 с.
12. Чудинов А.П., Чудинова Е.А. Риторика: Сборник упражнений. Екатеринбург., 1997. 93 с.

Г.М.Хасанова

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ»

Современный процесс развития начальной школы характеризуется глобальным изменением форм, методов, подходов в обучении и воспитании - этому способствовал "Закон об образовании» РФ. Дать знания ученику - это не цель, а средство достижения другой цели - развить ребенка. Развитие - это не само знание, а умение его добывать, им пользоваться, умение его анализировать[1]. Дети младшего школьного возраста очень любознательны: им мало знаний, которые они получают на уроках, хочется узнать ещё и ещё, что-то новое, познавательное и интересное. Начальная школа является важнейшим периодом: для выработки «правильного миропонимания, становления способностей личности, формирования и проявления признаков одарённости» [2].

Одаренность, мы определяем, как проявление у ребенка значительно более высоких, в сравнении со статистической нормой, умственных и творческих возможностей. В начальной школе разработаны и активно используются различные формы и методы развивающего обучения и воспитания детей. На их основе осуществляется: разработка специальных индивидуальных учебных маршрутов по программам для более «продвинутых» в обучении учеников (общеобразовательные классы); обучение в профильных классах (класс хореографии, художественный, музыкальный);расширение области знаний за счёт изучения дополнительного материала; (внеурочная кружковая и клубная работа) [4].

Для этого, с целью развития целостного учебно-воспитательного процесса в школе, учитывая интересы детей, был создан клуб «Югорские эрудиты» в рамках программы развития школы, работа с одарёнными детьми. Он работает для детей во внеурочное время. В клубе занимаются дети сменного состава, т.е. возраст не ограничивает в получении знаний: старшие помогают младшим, те, в свою очередь могут подать идею! Активно сотрудничают в работе с клубом родители.

В работе клуба важный акцент сделан на построение обучения: на основе личностно-ориентированного подхода и создания условий для индивидуального, дифференцированного развития, которое осуществляется педагогами. Учебная среда отражает разностороннее самовыражение учащихся младших классов. Деятельность ученика в клубе стимулируется, отмечая любые его успехи, достижения и накапливается в портфолио. Личностный рост ребёнка – это ценное достижение, прежде всего, для него самого. Таким образом, каждому ученику предоставлена возможность раскрывать свою индивидуальность, развивать интеллект и творческие способности. Основные направления работы клуба: художественно – эстетические, интеллектуальные, творческие, проектная деятельность. Формы работы с одаренными детьми: семинар, тренинги, интеллектуальные игры, кружки, факультативы, творческие мастерские, конкурсы, выставки, фестивали, консультации, проектная деятельность. Основным принципом при составлении тематических планов работы кружков и факультативов является расширение и углубление знаний, умений, навыков в узкой области науки – краеведении, творческих и интеллектуальных способностей детей. Кружковая работа способствует возникновению ситуаций, в которых учащиеся развивают способность нестандартного мышления, прививает любовь и интерес к национальным традициям и особенностям культуры края. Она проводится непринуждённо, так как сами формы уже организуют детей.

Принципы педагогической деятельности в работе с одарёнными детьми: максимальное разнообразие предоставленных возможностей для развития личности, индивидуализация и дифференциация в обучении, создание условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя.

Цели работы клуба: - создание благоприятных условий для развития одаренных детей в интересах личности;

- выстраивание целостной системы работы с одаренными детьми, объединение усилий учителей по формированию устойчивых навыков у учащихся, склонных к научно-исследовательской работе и творчеству;

- пополнение информационного банка данных по направлению «Одаренные дети».

Задачи:- организовать и провести конкурс «Самый умный ученик школы»;

- подготовить победителей к участию в школьном конкурсе «Ученик года»;

- организовать и провести конкурсы «Волшебные краски» и «Родник русской поэзии», факультативные и кружковые внеклассные занятия «Мой край – моя родина», «Одиссея разума», «Волшебный круиз маленького академика», направленные на развитие творческих способностей учащихся и углубления знаний по краеведению;

- подготовить и провести предметные недели (недели Науки), принять участие в научно- практической конференции «Эврика», фестивалях «Грани познания» и «Открытие мира»;

- создать банк данных творческих и исследовательских работ учащихся;- определить результативность работы клуба и перспективные планы на будущее.

В клубе «Югорские эрудиты» зарегистрирован – 71 ученик.

В конкурсе рисунков и стихов: «Волшебные краски осени», «Родник русской поэзии» участвовали 41 ученик, из них 15 победителей;

«Зимние забавы» и «Поёт зима, аукает» участвовали 37 учеников, победили 14 учеников;

В интеллектуальном конкурсе «Умка» участвовали 52, победили 11 человек.

В научно–практической конференции «Эврика», окружном фестивале «Грани познания», городском фестивале «Открытие мира» из 9 учеников - 9 призовых мест.

В школьном фестивале «Ученик года 2008» из 20 учеников, победило 5 учеников.

Такая система работы помогает педагогам разбудить дремлющие в ребенке таланты и способности, а затем предоставляет максимальные возможности для их развития. Дети имеют уникальную возможность, не выходя из стен образовательного учреждения, заниматься в различных кружках, факультативах, конкурсах, делать открытия, исследовать, творить, изучать прикладное искусство, экологию и краеведение. На каждом этапе работы ребёнку даётся возможность проявить свои лучшие качества, резко повысить самооценку и выйти на итоговый результат «Ученик года».

Литература

1. Дереклеева Н.И.Научно-исследовательская работа в школе. М., 2001 .
2. Кривобок Е.В. «Исследовательская деятельность младших школьников, Волгоград., 2008 .
3. Сергеев И.С. Проектная деятельность учащихся. М., 2006
4. Слуцкий В.М. Одаренные дети. М., 1999 .

С.В.Юркина

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Глобальные изменения в социальной, экономической и производственных сферах жизни общества, усиление борьбы за конкурентоспособность государств и информационно-технологическая революция обострили потребность общества в одаренных, творческих людях, способных отвечать на вызовы нового времени. Отсюда важный вывод - выявление одаренных детей должно осуществляться на всех ступенях обучения.

Стратегия работы с одаренными детьми в школе заключается в необходимости создания условий для оптимального развития одаренных детей, включая детей, чья одаренность на настоящий момент может быть еще не проявившейся или не выявленной, а также просто способных детей, в отношении которых есть надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей. Самоуправления способствует развитию социальной одаренности детей (одаренности в сфере общения, творческой, лидерской деятельности).

У каждого участника воспитательного процесса, у педагогов и воспитанников есть потребность и желание совершенствовать самих себя, строить свою жизнедеятельность на основе высоких нравственных деятельности ценностей, вырабатывать нормы, обычаи, основы поведения. Самоуправление помогает создавать эти основы, искать такие условия, при которых учащиеся будут готовы к активному взаимодействию с окружающим миром, инициативны, самостоятельны, владеющие навыком сотрудничества в разных видах, уметь быть терпимым к чужому мнению, уметь вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы. Через самоуправление формируется у учащихся готовность к участию в управлении обществом, развитие готовности ребенка к самореализации, самоопределению и самосовершенствованию, через демократизацию жизни классного коллектива. Главным фактором в решении этой задачи является самостоятельность членов ученического коллектива в принятии и реализации решений. Практическая значимость самоуправления определяется через раскрытие реализованных организаторских и творческих способностей учащихся, путём планирования, анализа, контроля, регулирования, оценки и самооценки, результатом чего является: высокий уровень сформированности общеучебных умений и навыков: учебно – управленческих, учебно – логических, учебно – информационных.

Организация ученического самоуправления позволяет привлечь внимание и скоординировать усилия многих социальных институтов (школа, семья, группа сверстников, общественная организация) по решению проблем детства, повышает эффективность этих решений за счет привлечения самих детей. Быть включенными в активную общественную деятельность означает для всех школьников возможность самореализации на пользу людям, без которой

невозможна полноценная жизнь в современном обществе. К тому же это важнейшая профилактика социальной пассивности и лицемерия, от которых страдают окружающие люди.

Развитие самоуправления в школе позволяет: развивать и координировать ученический коллектив; самоутверждаться; формировать культуру деловых отношений; решать проблемы; самораскрываться личности; планировать трудовую деятельность; рационально использовать рабочее время и место; повышать требовательность к себе и к товарищам; раскрывать школьников, как мыслителей, способных прогнозировать свою жизнь; выявлять свои возможности и реализовывать их; способствовать выявлению лидеров; формировать ответственность за собственное развитие; приобретать навыки общения учащихся в режиме реального времени.

Одаренность – это коммуникативный, особый дар свойственный далеко не всем людям, умение общаться, умение завладеть вниманием окружающих. Часто такая одаренность идет в связке с организационной или лидерской одаренностью. Работа с такими учащимися особенно важна, ведь наша задача воспитывать социально активную личность, через работу с органами ученического самоуправления, через организацию выборов лидера класса, через развитие коммуникативной, организаторской, лидерской одаренности учащихся. Принципиальная особенность ученического самоуправления – удовлетворение потребности в самоорганизации, присущей всякому сообществу, особенно детскому. От педагога требуется содействие тому, чтобы доверие к ребятам, вера в их ответственное отношение к делу – даже при неумении на первых порах его толково вести – помогали укреплению их истинного авторитета в глазах одноклассников, чтобы при решении текущих проблем «работал», прежде всего, авторитет личности, а не власти, которую та представляет.

Ученическое самоуправление обеспечивает возможность каждому воспитаннику принимать участие в организаторской деятельности [1]. Это помогает сделать процесс воспитания в школе поистине демократическим, открытым, гуманистическим. Ученическое самоуправление координирует деятельность всех органов: планирует и организует внеклассную работу, организует самообслуживание учащихся, их дежурство, поддерживает дисциплину и порядок в классе и школе, обсуждает и утверждает планы подготовки мероприятий, заслушивает отчеты о работе своих рабочих органов, решает вопросы поощрения и наказания, принимает решения об ответственности учащихся в соответствии со своими полномочиями, утверждает состав делегации учащихся класса на различные мероприятия.

Итак, можно сделать следующий вывод, что «самоуправление решает задачи, которые помогают развивать такое качество у учащихся, как одаренность, через расширение возможностей применения интеллектуальных и творческих способностей учащихся» [2]; выявление лидеров; самораскрытие и самореализацию личности; формирование готовности участвовать в различных проектах;

выработку личной ответственности у учащихся; выявление своих возможностей и реализация их; умение планировать и рефлексировать свою деятельность, в этом случае деятельность педагогов должна быть направлена на выявление и раскрытие способностей каждого ребенка, формирование у школьников необходимых для современной жизни личностных качеств и соответствующих жизненных навыков.

Литература

1. Классное руководство. Учебно – метод. пособие / Под ред. М.И.Рожкова. М., 2001.
2. Сергеева В.П. Классный руководитель в современной школе. М., 2001.

Ю.М.Алёшина

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Проблема развития творческих способностей многоаспектна и непроста. Сложность заключается в самой сущности явления. У психологов и дидактов складываются разные точки зрения, как на природу способности, так и на само понятие творчества, применительно к понятию « общие интеллектуальные способности», под которыми понимают высоко развитые умственные способности общего характера, образующие основу для достижения наилучших результатов во всех областях науки и культуры [1]. Учебные и творческие способности отличаются друг от друга. Первые определяют успешность обучения и воспитания, усвоения человеком знаний, умений, навыков, формирование качеств личности. Вторые – создание предметов материальной и духовной культуры, рождение новых идей, открытий и изобретений, индивидуальное творчество в различных областях человеческой деятельности. Под творческими (креативными) способностями учащихся понимают «комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание».

Творчество - это созидание нового и прекрасного, оно противостоит банальности, шаблону, разрушению, оно наполняет жизнь радостью, побуждает потребность в познании, работу мысли, вводит человека в атмосферу вечного поиска.

Прежде всего, творческая деятельность рассматривается как деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств творческой личности: умственной активности; быстрой обучаемости; смекалки и сообразительности; стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы; самостоятельность в выборе решений; трудолюбия;

Когда в сознании младшего школьника возникают новые представления и мысли, выходящие за рамки привычного, известного, тривиального, когда они вызывают интенсивную работу интеллекта, воображения, порождают особое

эмоциональное напряжение, они оказываются в сфере именно творчески познавательной деятельности.

Для развития творческого мышления и творческого воображения учащихся начальных классов мною предлагаются следующие задания: классифицировать объекты, ситуации, явления по различным основаниям; устанавливать причинно-следственные связи; видеть взаимосвязи и выявлять новые связи между системами; рассматривать систему в развитии; делать предположения прогнозного характера; выделять противоположные признаки объекта; выявлять и формировать противоречия; разделять противоречивые свойства объектов в пространстве и во времени; представлять пространственные объекты.

Творческие задания дифференцируются по таким параметрам, как сложность содержащихся в них проблемных ситуаций, сложность мыслительных операций, необходимых для их решения; формы представления противоречий (явные, скрытые) [4].

В связи с этим выделяются три уровня сложности содержания системы творческих заданий.

Задания III (начального) уровня сложности предъявляются учащимся первого и второго класса. В качестве объекта на этом уровне выступает конкретный предмет, явление или ресурс человека. Творческие задания этого уровня содержат проблемный вопрос или проблемную ситуацию, предполагают применение метода перебора вариантов или эвристических методов творчества и предназначены для развития творческой интуиции и пространственного продуктивного воображения.

Задания II уровня сложности находятся на ступеньку ниже и направлены на развитие основ системного мышления, продуктивного воображения, преимущественно алгоритмических методов творчества.

Под объектом в заданиях данного уровня выступает понятие « система», а также ресурсы систем. Они представлены в виде расплывчатой проблемной ситуации или содержат противоречия в явной форме.

Цель заданий данного типа – развитие основ системного мышления учащихся.

Задания I (высшего, высокого, продвинутого) уровня сложности. Это открытые задачи из различных областей знания, содержащие скрытые противоречия. В роли объекта рассматриваются биосистемы, полисистемы, ресурсы любых систем. Задания такого типа предлагаются учащимся третьего и четвертого года обучения. Они направлены на развитие основ диалектического мышления, управляемого воображения, осознанного применения алгоритмических и эвристических методов творчества.

Выбираемые учащимися методы творчества при выполнении заданий характеризуют соответствующие уровни развития творческого мышления, творческого воображения. Таким образом, переход на новый уровень развития креативных

способностей младших школьников происходит в процессе накопления каждым учащимся творческой деятельности.

III уровень – предполагает выполнение заданий на основе перебора вариантов и накопленного творческого опыта в дошкольном возрасте и эвристических методов. Используются такие методы творчества:

- метод фокальных объектов,
- морфологический анализ,
- метод контрольных вопросов,
- отдельные типовые приемы фантазирования.

II уровень - предполагает выполнение творческих заданий на основе эвристических методов и элементов ТРИЗ, таких как:

- метод маленьких человечков,
- методы преодоления психологической инерции,
- системный оператор,
- ресурсный подход,
- законы развития систем.

I уровень – предполагает выполнение творческих заданий на основе мыслительных инструментов ТРИЗ:

- адаптированный алгоритм решения изобретательских задач,
- приемы разрешения противоречия в пространстве и во времени,
- типовые приемы разрешения противоречия

Урок остается основной формой обучения и воспитания учащегося начальных классов. Именно в рамках учебной деятельности младшего школьника в первую очередь решаются задачи развития его воображения и мышления, фантазии, способности к анализу и синтезу (вычленению структуры объекта, выявлению взаимосвязей, осознанию принципов организации, созданию нового).

Задания на уроке я располагаю по определённой схеме - от простого к сложному: разминка - познавательные задачи, рассчитанные на подготовку ребёнка к выполнению творческих заданий; логически - поисковые задачи - на развитие памяти, внимания, воображения, наблюдательности; частично - поисковые задачи разного уровня - на развитие самостоятельного нестандартного мышления; и, наконец, творческие задачи, которые непосредственно связаны с той или иной учебной дисциплиной и рассчитаны на поисковую деятельность, творческое применение своих знаний.

На первом этапе преобладают репродуктивные задачи, хотя доля репродукции успешно снижается за счёт сокращения времени на ответ, применение « обманных заданий», чередование вопросов из разных областей знаний, что помогает развитию у детей способности быстро переключать внимание с одной деятельности на другую.

Цель применения познавательных задач во время *разминки*: способствовать подготовке памяти, актуализации полученных ранее знаний, выполнению творческих заданий, создание благоприятного эмоционального фона.

Репродуктивные задания использую большей частью с целью быстрого включения учащихся в работу.

Первый вид заданий - задания с ограниченным временем на выполнение. Они идут, как правило, в достаточно высоком темпе и на каждый ответ даётся 2-3 секунды. В них чередуются вопросы из разных областей знаний (математика, русский язык, история, естествознание).

Такая работа придаёт дух соревновательности, концентрирует внимание, развивает умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. Все эти навыки в совокупности входят в структуру заданий творческого характера. Задания подбираю в соответствии с уровнем знаний и умением учащихся.

Второй вид заданий на этом этапе - репродуктивное задание и упражнение, ориентированное на развитие психических механизмов.

Третий вид заданий, используемый на этом этапе, - задания с отсроченным вопросом. Их сущность заключается в том, что условие задания как бы изначально ориентирует ученика на уже привычный для него ход решения, который в итоге оказывается ошибочным. Подобная ситуация создаётся в том случае, когда вопрос, на который должен ответить ученик, оказывается для него неожиданным.

Четвёртый вид репродуктивных заданий - интегративные. Они рассчитаны на интеграцию различных репродуктивных уровней знания и ценны тем, что позволяют в короткий срок выявить интересы учащихся.

Я придерживаюсь интегрированного обучения, которое позволяет за сравнительно короткое время узнать интересы ребёнка и наметить путь их развития. Когда ученик воспринимает информацию эмоционально, его в ней что- то поражает, образовавшиеся связи укрепляются, совершенствуются природные задатки личности. Этот вид заданий из разных областей знаний является и межпредметной связью обучения.

На втором этапе необходимо развитие памяти, внимания, воображения, наблюдательности. На этом этапе я занимаюсь работой по их формированию и усовершенствованию на основе логически – поисковых задач, ввожу рациональные приемы, в том числе и алгоритмы, ориентированные на организацию управляемой деятельности учащихся.

На третьем этапе я использую частично- поисковые задачи.

Отношу к этому блоку следующий вид заданий: на нахождение закономерности; на нахождение принципа группировки и расположения приведенных слов, цифр, явлений; на подбор возможно большего количества примеров; на нахождение нескольких вариантов ответа на один и тот же вопрос; на нахождение наиболее рационального способа решения; на усовершенствование какого-либо задания.

Задания приближены к заданию творческого характера, и их можно использовать в конце каждого урока. Они являются развивающим каноном. Это элементы интеллектуальной игры, которые связаны между собой логическими ассоциативными связями.

На четвёртом этапе мы решаем творческие задачи, которые можно разделить на два типа.

Первый- это творческие задания, которые связаны с той или иной учебной дисциплиной. Дети решают их самостоятельно, и рассчитаны они на поисковую деятельность, неординарный, нетрадиционный подход и творческое применение знаний.

Второй- это задачи повышенной трудности, интегративного характера. Они отличаются тем, что в одном и том же задании идёт ориентация на применение знаний из различных школьных дисциплин одновременно.

Исходя из своего опыта, хочу заметить, что не стоит готовить творческие задания персонально для наиболее способных учащихся и предлагать их вместо обычных заданий, которые даются всему классу. Такой способ индивидуализации нельзя считать лучшим, поскольку он ставит в заведомо неравные условия детей, делит их на способных и неспособных. Задания творческого характера предлагаются всему классу, и при их выполнении оценивается только успешное выполнение. Необходимо всегда внимательно выслушивать ученика, видеть в каждом школьнике индивида с особыми возможностями и дарованиями.

Интеллектуальное познание мира через творческое переосмысление оказывается радостным, согласованным, гармоничным процессом, превращаясь в своеобразный акт творчества в ходе обучения. Ещё А. Дистервег писал, что больше пользы приносит рассмотрение одного и того же предмета с десяти разных сторон, чем изучение десяти различных предметов с одной стороны.

Литература

1. Бакулина Г.А Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. М., 1999.
2. Зельцерман Б. , Рогалёва Н. Учись ! Твори! Развивайся! Игры для развития мышления, речи, общения, творчества. Рига., 1997.
3. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль., 1997.
4. Юркевич В.С. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность. М., 1996.

Г.Г.Рудько

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Современное представление о человеке предполагает рассмотрение его «как существа природного, социального (культурного) и экзистенционального (независимого, самосущного, свободного» [1]. Человек должен уметь быть здоровым, пройти полноценную социализацию, быть готовым жить в сложном, изменяющемся обществе, быть инициативным и конкурентоспособным, социально устойчивым и одновременно социально мобильным, социально адаптированным и готовым к преобразованию среды, «к внесению в общество гуманистических ценностей» [2].

Но для этого он должен самореализовываться, «воплотить то своеобразное, что в нем заложено, персонифицироваться» [3].

Семья для ребенка - это место его рождения и становления. Именно в семье ребенок получает азы знаний об окружающем мире, а при высоком культурном и образовательном потенциале родителей - продолжает получать не только азы, но и саму культуру всю свою жизнь. Семья - это определенный морально-психологический климат, это школа отношений с людьми. Именно в семье складываются представления ребенка о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. С близкими людьми в семье он переживает чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости. Мудрый педагог это хорошо понимает и успешно использует в организации школьного учебно-воспитательного процесса.Исходя из специфики семьи как фактора развития и воспитания личности ребенка (его позитивных и негативных сторон) должна быть выстроена система принципов семейного воспитания, которую классный руководитель активно проводит в воспитательной работе с родителями:

- дети должны расти и воспитываться в атмосфере доброжелательности, любви и счастья;
- родители должны понять и принять своего ребенка таким, каков он есть, и способствовать развитию в нем лучшего;
- воспитательные воздействия должны строиться с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей;
- диалектическое единство искреннего, глубокого уважения к личности и высокой требовательности к ней должно быть положено в основу системы семейного воспитания;
- личность самих родителей - идеальная модель для подражания детей;
- воспитание должно строиться с опорой на положительное в растущем человеке;
- оптимизм и мажор - основа стиля и тона общения с детьми в семье.

Учитывая все эти факторы, школе и педагогу следует тщательнее выбирать направления и формы работы с родителями. Взаимодействие школы, педагогов с родителями учащегося как раз и направлено на создание благоприятной воспитательной среды. Установлению партнерских отношений педагогов с семьей каждого обучающегося, созданию атмосферы взаимоподдержки и общности интересов учителя, ученика и родителей способствует программа «Семейные ценности», реализуемая в МСОШ № 31, которая позволяет скоординировать усилия администрации, учителей, социального педагога, психолога, логопеда, школьного врача в работе с родителями.

Программа включает следующие разделы

- Учимся вместе
- Школа психологических знаний
- Семья и общество

- Содружество
- Я расту.

Смысл педагогического взаимодействия семьи и школы в создании условий для нормальной жизни ребенка (комфортной, радостной, счастливой), для развития его индивидуальности в общем доме «школа-семья».

Это взаимодействие осуществляется по следующим направлениям:

1. Просвещение родителей по вопросам психологии и педагогики.
2. Формирование у родителей понимания принадлежности к школьному образовательно- воспитательному пространству.

В школе разработана стратегия формирования у родителей и учащихся культуры принадлежности к образовательно-воспитательному пространству школы.

Классные руководители знакомят родителей с традициями школы, ее историей, достижениями в обучении и воспитании учащихся, с учителями, которыми гордится школа. Вхождение родителей в единое школьное пространство начинается ежегодно с традиционной экскурсии по школьному зданию. Такие встречи помогают родителям оценить изменения в оформлении школы, узнать о достигнутых школой успехах за учебный год, познакомиться с проблемами, которые требуют решения с участием родителей.

Родительский коллектив знакомят с планом учебно- воспитательного процесса. В планировании уделяется большое внимание «участию самих родителей во всех мероприятиях».(4) Родители вместе с детьми посещают театры и музеи, экскурсии, походы, поездки, семейные праздники и классные часы и т.д.

Родители привлекаются к кружковой, творческой и практической работе.

Тематика встреч с родителями в рамках формирования культуры принадлежности образовательному пространству школы:

- Экскурсия – знакомство со школой и школьными службами
- Встреча с администрацией учебного заведения и социально- психологическими службами
- Встреча родителей «Традиции класса, которым быть»
- Презентация классного журнала «Новости школьных уроков»
- Знакомство родителей учащихся со школьной книгой рекордов и достижений
- Организация и проведение родительских уроков
- Участие в общешкольной родительской конференции «Есть проблема – есть решение»
- «День открытых дверей в классе» - демонстрация достижений учащихся, родителей и педагога коллективу педагогов школы
- Выпуск собственной родительской газеты силами родителей и детей

3. Коррекционная работа.

Главным назначением коррекционной работы является оказание родителям психолого- педагогической помощи и поддержки в решении проблемных ситуаций семейного воспитания. К таким проблемным ситуациям относятся кризисы

адаптации к школьному обучению, раннее половое созревание детей, нестабильность положения ребенка в семье, потеря родителей или близких людей, развод родителей.

Коррекционная работа предполагает и организацию мероприятий по профилактике вредных привычек (курение, токсикомания, наркомания). Классный руководитель серьезно и настойчиво готовит родителей к осознанию значимости проблем, существующих в обществе и прогнозированию в воспитании собственных детей.

Индивидуальная коррекционная работа направлена и на работу с семьей, в которой растут одаренные дети. Задача классного руководителя и школы в целом – создание условий для максимального развития таланта и способностей такого ребенка с одной стороны, сохранение его душевного спокойствия и комфортного положения в коллективе – с другой стороны.

В коррекции классного руководителя и школы в не меньшей степени нуждаются неблагополучные семьи и семьи, где ребенка воспитывает один из супругов или бабушки и дедушка. К таким семьям повышенное внимание со стороны школьной администрации и социально- психологических служб.

Наряду с общепринятыми формами взаимодействия, такими как родительские собрания, индивидуальные консультации, беседы, посещения на дому, классными руководителями используются и конференции, родительские клубы, родительские площадки и т.д. Конференции проводятся или как обмен опытом по воспитанию детей или как обмен мнением по определенной проблеме. Предметами обсуждения становятся документы по реформированию школьного образования, результаты организации сотрудничества семьи и школы, нравственные и эстетические аспекты организации школьных и семейных праздников и многое другое.

Хорошие эффекты дают встречи родителей или родительских комитетов с победителями интеллектуальных марафонов, участниками олимпиад, призерами различных соревнований, конкурсов. Это огромный стимул как для учащихся, так и для родителей для дальнейшего сотрудничества.

Хорошей традицией в школе стали встречи поколений, которые проводят в честь праздника Победы, Дня пожилого человека, акции милосердия. На этих встречах рядом бабушки и дедушки, внуки и правнуки, отцы и матери: одним есть что вспомнить, другим есть что узнать от старшего поколения. Такие встречи позволяют изменить многое в общении детей и родителей, повлиять на взаимоотношения взрослых и детей в лучшую сторону.

Интерес к общему увлечению детей и родителей, общий интерес к пониманию одной проблемы, интерес к изучению литературы по проблемам воспитания и многое другое удовлетворяется в родительских клубах.

Такие клубы сплачивают родителей, позволяют развивать собственную наблюдательность в воспитании детей, формируют родительскую адекватность самооценки, критичность во взглядах на собственное воспитание. Как показывает

практика, в последнее время, в силу сложившийся в обществе ситуации, связанной с разгулом наркомании и токсикомании, родители хотят как можно больше знать о данной проблеме, быть просвещенным в данном вопросе. Неформальная обстановка занятий в клубе, привлечение специалистов, просмотр видеоматериалов помогают сделать работу клуба полезной и необходимой в жизни школы.

К психолого-педагогическому просвещению привлекаются специалисты разных направлений: врачи, юристы, психологи, представители различных общественных организаций, социальные педагоги, учителя-предметники, классные руководители. Психолого-педагогическое просвещение родителей носит ярко выраженный опережающий характер. К примеру, поздно говорить родителям о подростковом возрасте, когда подростковый возраст уже наступил и принес свои проблемы.

Для того, чтобы психолого-педагогическое просвещение родителей вызывало у них интерес, классный руководитель не только предлагает темы для обсуждения, но и учитывает предложения и пожелания родителей при выборе тем для обсуждения.

Приглашая специалистов для просвещения, классный руководитель учитывает, что от компетентности, эрудиции, коммуникабельности этих людей зависит в будущем степень доверия родителей классному руководителю.

Примерные темы для совместного обсуждения и просвещения родителей:

- Основы построения общения с ребенком
- Средства массовой информации в жизни ребенка и его семьи
- Традиции и обычаи семьи в воспитании нравственности
- Книга в жизни семьи и ребенка
- Взаимоотношения взрослых в семье – пример для подражания
- Праздники в доме. Какими им быть?
- Радости и горести материнства и отцовства
- Как предотвратить проблемы в воспитании собственных детей
- Дружба в жизни старших и младших членов семьи
- Права и обязанности ребенка в семье
- Связь поколений и ее значение в воспитании детей
- Конфликты в семье и искусство их преодоления

Интересной формой работы с родителями, на наш взгляд, являются родительские вечера. Это праздники общения с родителями друга своего ребенка, воспоминаний собственного детства и детства своего ребенка, поиск ответов на вопросы, которые перед родителями ставит жизнь.

Литература

1. Голубев Н.К., Битинас. Введение в диагностику воспитания. М.огика, 1989.
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. М., 1997.
3. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие./ Под ред. .М.Поташника. М., 2004
4. Эверт Н. Критерии мастерства учителя.// Директор школы. № 1(25), 1997.

Н.Г.Лейсли

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ПОРТФОЛИО» КАК НОВАЯ ФОРМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Термин «portfolio» был заимствован педагогикой из политики и бизнеса. Любая деятельность учащихся и классного коллектива в целом для дальнейшего совершенствования нуждается в оценке. Сегодня в российском образовании изменяются формы и методы процесса обучения, требования к результативности, «происходит переход на новое качество образования» [1]. Примером нового оценивания, как количественных, так и качественных показателей, результатов работы является введение портфолио. Технология «Портфолио» – это способ фиксирования, накопления и оценивания индивидуальных образовательных результатов ученика в определенный период его обучения. Портфолио позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной. Портфолио «нечто большее, чем просто папка ученических работ» [2]; это – заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения ученика в различных областях, поэтому конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве «прогресса обучения» по результатам учебной деятельности [3]. Школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процесс. Таким образом, «не школа и образование есть основа и источник самовоспитания и самообразования, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» [4]. Задачей школы является создание таких условий, которые бы «обеспечивали «запуск» механизмов самообразования, самопознания и самоактуализации личности, а также способствовали бы формированию мотивации достижения» [5]. Одним из таких средств может стать портфолио. Это слово в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста». В зависимости от целей создания портфолио бывают разных типов. Портфолио ученика – представляет собой портфолио внешних достижений и порфолио личностного развития. Портфолио внешних достижений состоит из трех блоков – портфолио документов, портфолио работ, портфолио отзывов. Основное назначение данной группы портфолио заключается в накоплении документальных свидетельств успешности школьника, обеспечивая ему рейтинговое место в группе одноклассников либо соискателей конкурсного места в высшее учебное заведение. Портфолио личностного развития – это изучение старшеклассником особенностей своей личности в системе ее социальных отношений и спланированная работа по их усовершенствованию для достижения новых качеств субъекта.

Успех крайне важен для положительного самоотношения ребенка.

Помогите своим ученикам выработать привычку фиксировать успехи в своей жизни. Детям легче настроиться на успех и обрести адекватную самооценку, когда они видят свой прогресс и отмечают свои новые достижения, не забывая прежние.

На каждого ребенка можно завести «Дневник» его достижений и регулярно заполнять его вместе с ним, а иногда и с его родителями. Он поможет детям лучше узнать себя, особенно свои сильные стороны. При этом нет необходимости записывать только самые громкие достижения. Любой, даже самый небольшой, успех имеет значение.

Цель введения портфолио в начальной школе: фиксация своих достижений в жизни; «формирование позитивного самоотношения» [6], помощь в анализе ребенком своего характера, способностей, самопознании и самооценке.

«Дневник достижений» является прообразом «Портфолио достижений», которое заполняется в более старших классах. Содержание его разделов также максимально приближено к «Портфолио» девятиклассника, но адаптировано для 1х-4х классов. Начиная с младшего звена обучения, желательно его регулярное ведение и переход с ребенком из класса в класс. В таком случае к девятому классу любой ученик сможет «накопить» свои достижения и успехи школьной и внешкольной жизни. Педагогическая идея портфолио предполагает: «смещение акцента с недостатков знаний и умений учащихся, на конкретные достижения,• доминирование самооценки по отношению к внешней оценке» [7].

Технология «Портфолио» помогает решить следующие педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию школьников; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности учащихся, формировать адекватную самооценку; содействовать персонализации образования; определять количественные и качественные индивидуальные достижения; создавать предпосылки и возможности для успешной социализации выпускников. Одним из приоритетных направлений учебной и воспитательной системы является создание в образовательном пространстве оптимальных условий, комфортной атмосферы жизнедеятельности, побуждающей учащихся к реализации своих возможностей, проявлению природных способностей, раскрытию таланта.

Важное значение в организации воспитательного процесса имеет Портфолио класса. Это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижения учащихся и классного коллектива в целом. Создание портфолио класса позволяет коллективу учащихся получить и представить реальные результаты достижений в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, научной, спортивной, коммуникативной и социальной.

Цель портфолио класса – оценить учебную и внеучебную познавательную деятельность классного коллектива, основанную на компетентностном походе, в котором отражены реальные достижения класса.

Задачи портфолио класса:

- поддержка высокой учебной и внеучебной мотивации учащихся и поощрение активности и самостоятельности;
- развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности и сплочение классного коллектива;
- формирование умения учиться: ставить цели, планировать и организовывать учебную и внеучебную деятельность;
- поддержка работы ученического самоуправления;
- организация участия класса в мероприятиях как внутри коллектива, так и в школе, городе, округе.

Литература

1. Белова С.Н., Шамова Т.И., Ильина И.В. Современные средства оценивания результатов обучения в школе. М., 2007.
2. Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Инновации и качество школьного образования. – Спб., 2007.
3. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства//Народное образование. № 4, 2001
4. Загвоздкин В.К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого – педагогические аспекты(на основе материалов зарубежной прессы).// Педагогическая психология. № 1, 2006
5. Калмыкова И.Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности.// Педагогические технологии. № 5, 2002
6. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М, 1999.
7. Новикова Т., Прутченков А., Пинская М. Портфолио в российской школе.// Народное образование. № 1, 2005

Н.Л.Жмакина, Е.Г.Комолова

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Художественно-эстетическое образование будущих педагогов начальной школы в настоящее время реализуется на различных ступенях профессионального образования (бакалавриат, специалитет, магистратура), которое осуществляются в процессе художественно-эстетической деятельности.

Художественно-эстетическая деятельность – это сложный динамичный развивающийся вид деятельности студентов, осуществляющийся в процессе профессиональной подготовки по дисциплинам «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» и «Методика преподавания технологии с практикумом» при подготовке специалиста по образовательной программе 050608.65 «Педагогика и методика начального образования», а также дисциплины «Теории и технологии художественно-эстетического образования в начальной школе» бакалавра педагогики по профилю 540607.62 «Начальное образование».

Дисциплины, направленные на художественно-эстетическое образование студентов выступают как средство предметно обогащающей информации, и как источник педагогически значимого эмоционального воздействия, источник в работе по формированию духовных качеств специалиста (бакалавра) по решению насущных проблем эстетической подготовки учащихся.

В стандартах бакалавров акцент делается на овладение современными технологиями эстетического воспитания в системе начального образования и на формирование опыта детей в художественной деятельности, на изучение основных направлений модернизации эстетического воспитания и художественного образования в начальной школе, на поиск педагогических условий художественно-эстетического развития младших школьников. Художественное сотворчество педагога и ребенка предполагает субъект - субъектные отношения, где педагог и ребенок работают на равных в изобразительной и конструкторской деятельности. Стандарт предполагает формирование профессиональной компетентности педагога в области художественного образования и эстетического воспитания как конечной осознанной цели их профессионального образования.

В стандартах специалистов начального образования по дисциплине «Методика преподавания технологии с практикумом» студентам предлагается изучение истории развития трудового обучения в начальной школе, методика организации уроков технологии в начальной школе; по дисциплине «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» также предлагаются для изучения вопросы истории изобразительного искусства, изобразительная грамота и психолого-педагогические основы изобразительной деятельности детей младшего школьного возраста, способы организации изобразительной деятельности младших школьников и развитие их творчества на уроке и во внеклассной работе. Оба курса предполагают анализ авторских программ в процессе обучения детей изобразительному искусству и технологии.

Стандарты магистратуры предполагают расширение и углублений знаний и повышение общепрофессиональной и специальной компетентности в области начального образования.

Несмотря на особенности подготовки будущих педагогов начального образования, в различных стандартах профессионального образования результатом является профессиональная компетентность педагога в области руководства художественно-эстетической деятельностью учащихся начальной школы. Современные стандарты начального образования предполагают реализацию целей в результате освоения содержания образования, включающего в себя: опыт художественно-творческой и проектной деятельностей, восприятие произведений изобразительного и декоративного искусства, овладение технологиями обработки и выразительными средствами художественных материалов.

При организации художественно-эстетического образования будущих педагогов в процессе формирования их профессиональной компетентности необходимо руководствоваться следующими положениями: а) культура, глубинная

сущность которой особенно полно раскрывается в индивидуальных связях с человеком, обладает тенденцией к перманентному развитию; б) первоосновой и первоисточником этого постоянного совершенствования, как в масштабах человеческого сообщества, так и на уровне отдельного индивида выступает искусство, само являющееся продуктом культуры, – за счет реализации заключенной в ней эстетической функции как соответствующего предназначения; в) суть такого влияния на индивида заключается в том, что искусство пробуждает в человеке художника-творца всех материальных и духовных ценностей, которые создаются по законам красоты; г) будучи продуктом человеческой творческой деятельности, искусство влияет на каждого индивида, способствуя формированию его мировоззрения и ценностных ориентации, создавая богатство его внутреннего мира.

Гарантом, движущей силой саморазвития культуры выступает искусство как феномен культуры – за счет обладания важнейшей функцией – эстетической. Эта функция определяется Ю.Б. Боревым как «незаменимая специфическая способность искусства: 1) формировать художественные вкусы, способности и потребности человека; 2) тем самым ценностно ориентировать его в мире; 3) пробуждать творческий дух, творческое начало личности, желание и умение творить по законам красоты» [1, 275].

Искусство выступает средством просвещения (передача опыта, фактов) и образования (передача навыков мышления и системы взглядов). Искусство, будучи продуктом человеческой творческой деятельности, влияет на человека, формируя его мировоззрение, ценностные ориентации, создавая богатство внутреннего мира человека. При этом, по мнению Ю.Б. Борева, «сопрягая личный жизненный опыт с опытом других людей, искусство служит средством и познания мира, и самопознания личности» [1, 261].

Помимо восприятия произведений пластических видов искусства педагогу начального образования необходимо овладеть начальными технологическими знаниями и знаниями изобразительной грамоты, способами практической, художественной и проектной деятельности, что составляет содержание специальных профессиональных компетентностей.

Проблемы художественно-эстетического образования будущих педагогов складываются из недостаточного уровня сформированности у выпускников средних общеобразовательных школ зрительского, творческого и проектного опыта.

Рассмотрим эти проблемы последовательно.

1. В образовательно-воспитательном процессе каждое художественное произведение, как предметное воплощение искусства, имеет определенное практически полезное значение как носитель ценной для воспринимающего информации, как источник эмоционального воздействия на зрителя, как весьма содержательное средство для формирования духовных качеств человека.

Передача художественной информации в сфере изобразительного искусства и дизайна осуществляется в процессе восприятия зрителем картины и иного подобного изделия как творческого продукта, когда происходит своеобразная

расшифровка воспринимающим субъектом знаковой системы произведения, то есть постижение им сущности и характеристических признаков этого произведения. Это происходит через раскрытие избранных автором средств композиционного и изобразительно-технического выражения художественной идеи.

Исследование показывает, что наиболее доступными восприятию неподготовленного зрителя, в данном случае – студента, являются работы художников-реалистов. Воспринимающий субъект, опираясь на достоверность образа, на живость и естественность представления предметов, получает эстетическое наслаждение от красоты природы, человека, животных, переданной художниками в красках и линиях. По нашим наблюдениям, студента-зрителя при этом восхищает и поражает мастерство, с помощью которого автор смог на двухмерной плоскости отобразить все богатство трехмерного пространства, создать правдоподобную картину жизни.

Наиболее сложны для объективного восприятия и понимания студентами произведения, где главным является авторский смысл, не претендующий на абсолютно идентичную общепринятой трактовку, где сохраняется элемент исторической изменчивости. К данному типу произведений относятся как реалистичные, так и нереалистичные композиции, в которых преобладают исторические и мифологические сюжеты, – с использованием метафор, иносказаний, символических отображений характера и содержания различных явлений и объектов действительности. Для адекватного прочтения обучающимися смысла подобных произведений при их восприятии необходимы соответствующие знания по истории, эстетике, культурологии, литературе, сведения из биографии автора и истории создания картины, а также знания об основных положениях концепции художественного направления, течения или школы, к которой относится художник.

Наибольшей сложности для восприятия и понимания обучающимися заключают в себе произведения изобразительного искусства и дизайна, в которых смысл может быть раскрыт по-разному. Процесс восприятия может сравниться с самим процессом творчества, где идея картины будет как бы отражением внутреннего мира реципиента, его способности к воображению, цветовым ассоциациям, к домысливанию, интерпретации.

Студенты испытывают затруднения в понимании произведений современного искусства века. Проблема здесь в том, что студент как зритель еще не знает основ психологии творчества, основ истории искусства, а то и просто еще не умеет пользоваться знаниями по эстетике на практике. Важно при восприятии как объективной реальности, так и искусства преодолеть центризм, абсолютную веру в правоту лишь собственного восприятия и понимания, неспособность к осуществлению объективной оценки (с учетом исторической обусловленности характера и содержания произведения). Этому способствует освоение комплекса дисциплин учебного плана, что позволяет избежать поверхностного восприятия творческого продукта и косности мышления.

2. Среди студентов, приступающих к освоению дисциплин художественно-эстетического цикла выделяются те, которые имеют творческий опыт, накопленный в кружках, студиях и школах искусств. Работы данных студентов отличаются качественностью и законченностью, объясняется это не только тем, что у них сформированы навыки владения художественными материалами, но и высоким уровнем мотивации, который позволяет им преодолевать технические сложности. К сожалению, таких студентов немного.

В основном, как показывает практика, студенты выполняют работы по образцу, не стремясь отличиться креативностью мышления, новизной идеи. Такая ситуация была создана, поскольку деятельность учителей, и в том числе учителей начальных классов, ведущих уроки технологии и изобразительного искусства, чаще всего сводится к формированию у детей необходимых умений и навыков и недостаточно внимания уделяется творческому отношению к работе, в связи с чем искажается смысл понятия «творчество». Чаще всего для развития творчества на уроках учителем используются такого рода задания: добавьте что-то, измените что-то. Получив такое задание, учащиеся, например, посредством аппликации занимаются украшением изделия, иногда перегружая оформление многообразием использованных цветовых оттенков и нарушением композиции, что в итоге приводит к ухудшению эстетики изделия. Отсутствие качественного анализа продуктов творчества детей приводит к тому, что изготовленное изделие принимается как верное, и приводит к сформулированной выше проблеме. Это происходит практически на протяжении всех лет обучения в школе и решение этой задачи как проблемы становится необходимым в процессе обучения в вузе, когда преподаватель вынужден работать не над формированием, а над переучиванием, изменением сложившихся годами стереотипов. Но необходимо отметить, что на современном этапе развития образования меняются целевые установки программ по предмету «Технология» и «Изобразительное искусство» в начальной школе. Акцент делается на общее развитие ребенка, «воспитание творческой, активной личности», формирование у ребенка умения «самостоятельно ориентироваться в любой работе». Реализация поставленных сегодня целей позволяет надеяться на то, что через некоторое время абитуриент, приходящий в вуз, будет иметь творческий опыт.

Сегодня приобретение творческого опыта наиболее успешно происходит в том случае, если в учебный процесс включаются нестандартные задачи с нестандартными условиями. На занятиях по курсам «Методика преподавания изобразительного искусства» и «Методика преподавания технологии» студентам интересно использовать в творческих работах такие материалы, как уголь, тушь, пенопласт, текстильные материалы и др., так как они будят фантазию, расширяют представлений о самих материала и их свойствах, позволяя их увидеть в новом качестве. Так же необходимо отметить, что тематика творческих работ должна быть разнообразной, чтобы учитывать индивидуальные возможности студентов, их интересы и уровень обученности.

3. Проблема недостаточной сформированности проектного опыта в первую очередь связана с бытовым пониманием термина «проектирования» (как план, документ, не требующий реализации) и фрагментарности сути художественно-эстетической деятельности. Художественное конструирование - это процесс рационального проектирования изделий с учетом законов гармонии и красоты. Опыт студентов младших курсов в области художественно-конструкторской деятельности чаще всего ограничивается созданием единичных изделий практического характера вне технологии проектирования. В школьной практике на уроках технологии учащиеся знакомятся с трудовыми операциями, результат нацелен на изготовление изделия, а проектированию как целостному процессу отводилось до настоящего времени недостаточное внимание.

В современных условиях науки и техники к выпускнику высшей школы предъявляются требования в овладении ключевыми профессиональными компетенциями, среди которых рассматривается и проектирование как создание предположительных вариантов предстоящей деятельности и прогнозирования её результатов. Целью проектной художественно-эстетической деятельности являются изменения в окружающей человека искусственной среде в сторону синтеза эстетизации и функциональности. Проектная художественно-эстетическая деятельность требует знаний этапов, условий, методов и приемов проектирования.

Следовательно, задачами современного образования на различных его этапах является формирование проектной культуры, в том числе и через проектную художественно-эстетическую деятельность.

Решение выделенных проблем художественно-эстетического образования будущих педагогов начальных классов является одной из составляющих профессиональной компетентности и будет способствовать ее формированию.

Литература

1. Бореев Ю.Б. Эстетика. В 2-х т. Т. 1 – 5-е изд., допол. Смоленск:, 1997.

С.В.Ходакова

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СИСТЕМАТИЧЕСКАЯ И ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Современное педагогическое сообщество ориентировано на стратегии непрерывных инноваций. Как правило, инновации касаются образовательных программ, и мало представлены в рамках воспитательной составляющей образовательного процесса. Сегодня в России значительная дифференциация населения привела к потере общих для всех граждан страны духовных ценностей. Эти изменения снизили воспитательное воздействие российской культуры и образования как важнейших факторов формирования чувства патриотизма.

В целях подъема патриотического воспитания детей, а также выработки единых подходов в воспитании в МОУ № 5 «Гимназия» г. Мегион реализуется программа патриотического воспитания «Мы – будущее России!». Данная программа разработана в соответствии с Государственной программой "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 - 2010 годы" в соответствии с Концепцией патриотического воспитания граждан Российской Федерации и с учетом предложений федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, научных и образовательных учреждений, общественных организаций (объединений), творческих союзов и религиозных конфессий.

Программа ориентирована на все возрастные группы обучающихся, коллектив педагогов и родителей школы. Целью данной программы является совершенствование системы патриотического воспитания, а именно систематизация работы по взаимодействию школы (преемственность начальных и старших классов), дошкольных учреждений, православной гимназии для формирования социально активной личности гражданина и патриота, обладающей чувством национальной гордости, гражданского достоинства, любви к Отечеству, своему народу и готовности к его защите через совместную социально-полезную деятельность родителей, детей, педагогов, общественности.

Таким образом, программа нацелена на решение следующих задач:

- Повышение качества патриотического воспитания в школе.
- Реализация программы мероприятий патриотического направления с последующей оценкой качества результативности.
- Обновление содержания патриотического воспитания, расширение спектра активных форм и методов работы по данному направлению.
- Совершенствование работы по взаимодействию с муниципальными учреждениями дополнительного образования детей, муниципальными образовательными учреждениями и учреждениями культуры по вопросам патриотического воспитания (проведение совместных: социальных акций, культурно-массовых мероприятий, культурно-просветительской деятельности).
- Использование инновационных форм и методов патриотического воспитания на основе новых информационных технологий.
- Усиление роли семьи в патриотическом воспитании подрастающего поколения.

Программа построена на принципах: открытости для творческого использования педагогами школы; субъектной позиции обучающихся; воспитание через социально - значимую деятельность; интеграция усилий всех заинтересованных организаций и учреждений.

Проектный этап программы реализацовывался в 2008 – 2009 учебном году. На данном этапе осуществлялось комплексное обследование уровня сформированности патриотизма у членов школьного сообщества и состояния патриотического воспитания в школе, обобщение опыта школы в организации патриотического

воспитания, разработка групповых проектов по развитию отдельных аспектов патриотического воспитания отдельными классами, сбор информации, анализ и участие в мероприятиях патриотической направленности вне школы.

В этом учебном году на практическом этапе реализуется комплекс мероприятий, организаторами которых являются гимназия, другие образовательные учреждения и общественные организации города.

В 2010-2011 учебном году на этапе рефлексии планируется выявление результативности реализуемой программы посредством комплексной диагностики, обобщение итогов, определение перспектив.

Таким образом, для участия в программе, в каждом классе разрабатывается своя собственная система дел по ее реализации исходя из особенностей жизни класса, интересов и возможностей школьников и их родителей. Основными направлениями в системе патриотического воспитания в нашей школе определены следующие: духовно-нравственное, историко-краеведческое, гражданско-правовое воспитание, спортивно-оздоровительное, военно-патриотическое, социально-патриотическое.

Педагогический коллектив гимназии предполагает в итоге получение целостной картины состояния патриотического воспитания в школе и сформированности патриотизма как личностного качества у членов школьного сообщества. Кроме того, ожидается изменение социальной и гражданской позиции членов школьного сообщества, самовыражение учащихся через социально-полезную, творческую, исследовательскую деятельность, определение системы дальнейшей деятельности по героико-патриотическому воспитанию школьников.

Оценка результативности реализации Программы осуществляется на основе использования системы объективных критериев, которые выступают в качестве обобщенных оценочных показателей (индикаторов). Они представлены нравственно-духовными параметрами: повышение толерантности; проявление мировоззренческих установок на готовность юношей к защите Отечества; уровень реализации творческого потенциала учащихся в области патриотического воспитания.

Программа патриотического воспитания «Мы – будущее России!» разработана в соответствии с Программой автономного округа «Развитие образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры на 2008-2010 годы» для школьников всех ступеней обучения.

Школа всегда развивала в детях всех народов России чувство свободы, единства, равенства и братства. Сущность понятия «патриотизм» включает в себя любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения парода. Патриотизм неразрывно сочетается с интернационализмом, чувством общечеловеческой солидарности с народами всех стран. Особое место в интернациональном воспитании занимает формирование чувств единства, дружбы, равенства и братства, объединяющих народы России, культуры межнационального общения; нетерпимости к проявлениям национальной ограниченности и

шовинистического чванства. В этом процессе велика роль подлинно народной многонациональной культуры, верной правде жизни.

Ведущее место в процессе становления патриотического и интер-национального сознания школьников занимает содержание образования. Например, изучение истории знакомит с богатыми патриотическими и интернациональными традициями народов России, раскрывает детям суть реформы политической системы, открывающей простор самоуправлению общества, создающей условия для полного развития инициативы граждан; оглаживающей механизм демократического выявления и формирования интересов и воли всех классов и социальных групп; обеспечивающей условия для дальнейшего свободного развития каждой нации и народности, укрепляющей их дружбу и сотрудничество на принципах интернационализма; радикально укрепляющей законность и правопорядок; создающей эффективный механизм, обеспечивающий своевременное самообновление политической системы, развитие и внедрение во все сферы жизни принципов демократии и самоуправления.

Литература

1. Агапова И., Давыдова М. Патриотическое воспитание в школе. - М., Айрис-пресс, 2002.
2. Адаменко С. Воспитываем патриотов России // Народное образование - 2005 - № 4 - С. 23.
3. Гасанов З.Т. Патриотическое воспитание граждан // - 2005 - № 6 - С. 59
4. Ефремова Г. Патриотическое воспитание школьников // Воспитание школьников. 2005 № 8 - С. 17
5. Историческое краеведение / Под ред. Г-Н. Матюшина. М.,1980.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алешина Ю.М., учитель начальных классов, муниципальная средняя общеобразовательная школа № 31 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического профиля, г. Нижневартовск

Анварова Г.З., студент 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Артемьева Г.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Архипова Т.Т., старший преподаватель кафедры психологии и образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Базарнова О.В., студент 6 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Бауэр Е.А., кандидат исторических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, заведующая отделением социальной работы, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Белоусова Е.М., специалист по социальной работе, БУ ХМАО-Югры «Центр комплексной реабилитации ветеранов боевых действий «Возрождение», г. Нижневартовск

Бизикова О.А., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Близнецова О.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Большакова Н.А., преподаватель, Нижневартовский социально-гуманитарный колледж

Бублей М.В., студент 5 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Валиева О.А., аспирант кафедры общей и социальной педагогики, старший лаборант кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Гаврилюк Н.П., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Галушко Е.Н., студент 5 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Георге И.В., старший преподаватель кафедры естественно-научных дисциплин, филиал Тюменского государственного нефтегазового университета, г.Нижневартовск

Георге С.В., старший преподаватель кафедры гуманитарных и экономических дисциплин, филиал Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Нижневартовск

Гильмуллина Т.Н., студент 5 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Головко А.В., аспирант кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Голохвастова С.А., старший преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Голошивец С.П., студент 5 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Гончарова Е.В., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Гончарова С.В., педагог-психолог, муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 3 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Мегион

Гордиевских Л.В., студент 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Городенко Д.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Городенко Л.П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Дергунова Т.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Дрень О.Е., кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Дубчак М.В., педагог-психолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 50, г.Нижневартовск

Ермолаева О.Ю., заместитель директора по учебно-воспитательной работе, педагог-психолог, муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 3 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Мегион

Жмакина Н.Л., кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Зеленкина Н.М., учитель начальных классов, муниципальное образовательное учреждение средняя образовательная школа, п. Таежный

Зубов В.Н., старший преподаватель кафедры истории России, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Ибрагимов М.И., аспирант кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Ибрагимова Л.А., доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Иванова А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Иванова В.А., студент 6 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Ильина Т.В., студент 5 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Истомина И.П., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, декан факультета педагогики и психологии, член-корреспондент Балтийской педагогической академии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Ифтоди Т.В., студент 5 курса факультета педагогики и психологии, специальность «Социальная работа», Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Караваева Н.А., студент 4 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Кирьякова Н.В., заместитель директора по научно-методической работе, муниципальная общеобразовательная средняя школа № 13, г Нижневартовск

Киселева О.С., студент 4 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Кискаев И.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Кискаева Н.Н., учитель истории, муниципальное общеобразовательная средняя школа № 11, г. Нижневартовск

Коваленко С.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, заместитель декана по воспитательной работе факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Коденцева Н.В., студент 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Козачук Е.А., студент 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Козлова О.П., директор, муниципальное общеобразовательное учреждение, гимназия № 2, г. Нижневартовск

Комолова Е.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Косенко О.Ю., студент 5 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Кравцова Ю.В., студент 5 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Кругликова Г.Г., кандидат философскихких наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Лаишевцева М.Н., студент 5 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Лакштанкина О.А., студент 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, направление «Педагогика», Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Ларионова О.Ю., педагог-психолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 47 «Гнездышко», г. Нижневартовск

Латыпова О.Н., студент 6 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Левашова И.И., старший преподаватель кафедры методик дошкольного и начального образования, заведующая отделением дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Лейсли Н.Г., методист, муниципальная средняя общеобразовательная школа № 31 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического профиля, г. Нижневартовск

Лосева Г.А., учитель-логопед, муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 3 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Мегион

Лутченко И.А., педагог-психолог, муниципальная общеобразовательная средняя школа № 43, г. Нижневартовск

Лянзберг В.Н., педагог дополнительного образования, муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования детей детский юношеский центр «Прометей», г. Югорск

Маврина И.Н., музыкальный руководитель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общего вида «Светлячок», г. Югорск

Маматова В.М., заведующий, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 47 «Гнездышко», г. Нижневартовск

Марухина Н.С., студент 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Маслова С.Н., студент 4 курса, факультет педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Махутов Б.Н., кандидат технических наук, доцент, директор центра тестирования НГГУ, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Мельник О.А., заместитель заведующего по воспитательно-методической работе, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 86 «Былинушка», г. Нижневартовск

Мызина Ф.М., педагог-психолог, муниципальное общеобразовательная средняя школа № 6, соискатель кафедры психологии образования и развития, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Наумов Н.Д., кандидат психологических наук, доктор философских наук, профессор кафедры психологии образования и развития, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Ниязова Х.Н., старший преподаватель кафедры философии и культурологи, начальник управления по воспитательной работе, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Охременко А.А., студент 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Павлова С.В., педагог-психолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 46 «Кот в сапогах», г. Нижневартовск

Панькова А.А., студент 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Патрушева И.В., старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Пестрякова В.Ф., кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Петриченко О.А., студент 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Петрова Г.А., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Потёмкина А.Б., заместитель директора УСО ХМАО-Югры «Социальный приют для детей «Арго», г. Нижневартовск

Преображенская С.Г. музыкальный руководитель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 62, г. Нижневартовск

Пукас В.Н., учитель начальных классов, муниципальная общеобразовательная средняя школа № 42, г. Нижневартовск

Радионов М.В., аспирант кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Радионова Л.В., доцент кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Радионова С.В., дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 90, г. Нижневартовск

Ратников А.М., заместитель директора по организационно-просветительской работе, МБОУДОД «Детская школа искусств № 1», г. Нижневартовск, соискатель кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Репьева Е.А., социальный педагог, муниципальная общеобразовательная средняя школа № 42, г. Нижневартовск

Родиков А.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Ромаева М.В., старший преподаватель кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Романко О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Руденко З.Е., дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 90, г. Нижневартовск

Рудько Г.Г., заместитель директора по учебной работе, муниципальная средняя общеобразовательная школа № 31 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического профиля, г. Нижневартовск

Салаватова А.М., аспирант кафедры общей и социальной педагогики, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Свешникова Е.М., старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Скляр Л.М., педагог-психолог, муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 48 г. Нижневартовск

Скрыпник Л.Д., учитель-дефектолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 86 «Былинушка», г. Нижневартовск

Смышляева М.Н., воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общего вида «Золотой ключик», г. Югорск

Снегирева Т.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии образования и развития, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Солодовникова Л.С., заместитель директора, муниципальное общеобразовательное учреждение, гимназия № 2, г. Нижневартовск

Телегина И.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Теряева С.В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Титаренко Л.Н., воспитатель муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 47, г. Нижневартовск

Трофименко М.П.,старший преподаватель кафедры романо-германской филологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Тюрина О.Б., студент 5 курса, факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Федосюк Н.В., старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Филимонова Е.С., педагог-психолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 86 «Былинушка», г. Нижневартовск

Фомина Е.И., заместитель директора, УСО ХМАО-Югры «Центр комплексной реабилитации ветеранов боевых действий «Возрождение», г.Нижневартовск

Хадаева Е.В., заместитель директора по учебной работе, Нижневартовская специальная (коррекционная) школа VIII вида; аспирант кафедры психологии образования и развития, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Хасанова Г.М., учитель начальных классов, муниципальная средняя общеобразовательная школа № 31 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического профиля, г. Нижневартовск

Хвостова Е.В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методик дошкольного и начального образования, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Ходакова С.В., учитель начальных классов, муниципальное образовательное учреждение № 5 «Гимназия», г. Мегион

Хорошилова Д.А., студент 1 курса магистратуры факультета педагогики и психологии, Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Шутова Н.А., воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 64, г.Нижневартовск

Юркина С.В., учитель начальных классов, муниципальная средняя общеобразовательная школа № 31 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического профиля, г. Нижневартовск